

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»

Институт социального образования

Кафедра психологии и социальной педагогики

**С. О. Ларионова**

**НРАВСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

**Учебно-методическое пособие**

Екатеринбург 2016

УДК 376.42:37.034(075.8)  
ББК Ч455.005.1я7  
Л25

Рекомендовано Ученым советом  
федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
в качестве учебного издания (решение № 539 от 20.10.2016)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, проректор  
по научной работе и инновационным технологиям  
Московского инновационного университета *Г. С. Голошумова*;  
кандидат педагогических наук, профессор, заведующая  
кафедрой специальной педагогики и специальной психологии  
Института специального образования Уральского  
государственного педагогического университета *О. В. Алмазова*

**Ларионова, С. О.**

Л25 Нравственное поведение детей младшего школьного возраста  
с нарушениями развития [Текст] : учебно-методическое пособие /  
С. О. Ларионова ; Урал. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., испр., доп. и пере-  
раб. – Екатеринбург : Ажур, 2016. – 108 с.

ISBN 978-5-7186-0807-6

В учебно-методическом пособии рассматриваются проблемы нрав-  
ственного развития и воспитания личности детей с нарушениями раз-  
вития, особенности формирования нравственных чувств и поведения  
у детей младшего школьного возраста с задержкой психического разви-  
тия и умственно отсталых. Особое внимание уделяется рекомендациям  
для учителей и родителей по успешному нравственному воспитанию  
детей данных категорий.

Учебно-методическое пособие адресовано студентам и преподава-  
телям педагогических вузов, социальным и коррекционным педагогам и  
специальным психологам, учителям специальных (коррекционных) школ  
и родителям

УДК 376.42:37.034(075.8)  
ББК Ч455.005.1я7

ISBN 978-5-7186-0807-6

© С. О. Ларионова, 2016  
© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016

# ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	5	
Глава 1. НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ .....		7
§ 1. Нравственное становление личности: проблемы на современном этапе .....	7	
§ 2. Особенности нравственного развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития .....	26	
§ 3. Особенности нравственного развития умственно отсталых детей младшего школьного возраста .....	35	
Глава 2. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ И ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ .....		45
§ 1. Изучение особенностей понимания и проявления нравственных чувств и поведения детьми младшего школьного возраста с нарушениями развития .....	45	
§ 2. Специфика нравственных чувств и поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умственно отсталых .....	80	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	89	
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	91	
ТЕЗАУРУС .....	102	



## ВВЕДЕНИЕ

Сегодня общество находится в поиске путей выхода из социального кризиса, пробуя различные средства, ставя разнообразные, зачастую весьма противоречивые и эфемерные, задачи. Однако для всех очевидно, что не производительные силы, не трудовые резервы, а человеческая индивидуальность с развитой системой нравственных качеств поможет в этой сложной ситуации.

Основой для формирования системы нравственных качеств были и остаются семья и школа, чьими целями по-прежнему являются воспитание нравственной, всесторонне развитой личности. Ни для кого не секрет, что в современной школе, как и в стране в целом, нравственные ориентиры весьма неопределенны и нечетки, а одной из наиболее серьезных проблем является проблема нравственного воспитания детей с нарушениями в развитии, т. е. детей, для которых адекватное взаимодействие с окружением в условиях индивидуальной микросреды представляется невозможным.

Наряду с проблемой изучения и воспитания детей с нарушениями в развитии появляется и другая, не менее важная. Это рост количества детей с нарушениями развития и девиантным поведением.

Очевидно, что практический опыт в сфере нравственного совершенствования личности недостаточен, перспективы просматриваются скорее в теоретических исследованиях, чем в эмпирических.

Если медицина должна лечить болезнь, то перед педагогикой и психологией стоит задача – учить общество взаимодействовать с такими детьми (детьми с нарушениями развития), по возможности «смягчать» психолого-педагогическими методами состояние детей, которые не могут воспитываться и обучаться в обычных условиях.

Профессиональная, качественная работа психологов и педагогов, внедрение в массовую школьную практику научно обоснованных психолого-педагогических рекомендаций по вопросам воспитания детей с аномальным развитием могут способствовать повышению культуры поведения, качества знаний и профилактике правонарушений.

Проблемами нравственного развития и воспитания детей с нарушениями развития занимались такие психологи и педагоги как А. С. Белкин, И. М. Бгажнокова, Е. А. Винникова, Л. С. Выготский, Г. А. Карпова, Н. Е. Ковалев, Т. Н. Павлий, В. Г. Петрова, В. Е. Семенова, Н. А. Сорокин, Н. М. Трофимова, У. В. Ульянова, И. Ф. Харламов и др.

В данном пособии рассматриваются понятия нравственности, нравственного развития и воспитания, их существенные признаки, взаимообусловленность и влияние друг на друга, а также специфика нравственного развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умственно отсталых.

Кроме того, акцентируется внимание на аналитическом описании опытно-экспериментальной деятельности по рассматриваемой проблеме исследования, освещаются основные тенденции формирования нравственных чувств и поведения детей с нарушениями развития, а так же даются рекомендации учителям и родителям по вопросу успешного нравственного воспитания детей данной категории.

## **Глава 1**

# **НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

### **§ 1. Нравственное становление личности: проблемы на современном этапе**

Сегодня общество находится в одном из переходных периодов человеческой истории, который требует переосмысления старых и рождения новых мировоззренческих идей, отражающих потребности и ценности современного развития личности. Сопровождающий этот период мировоззренческий хаос неизбежно порождает необходимость поиска новых ориентиров существования человека, определения его сущности, назначения и места в мире. Происходящие в последние десятилетия радикальные изменения экономических, социальных и природных процессов и возникающая опасность самоуничтожения человечества требуют изменения самого человека, его сознания, утверждения нравственных ориентиров его поведения и деятельности.

Вопросы нравственного развития личности актуальны на протяжении длительного времени. Особенно релевантными они становятся в кризисные для общества периоды, дезорганизующие его экономическую, социальную и морально-этическую детерминанту.

Изучением проблемы нравственности, нравственного развития и поведения занимались Ю. К. Бабанский, О. С. Богданова, Л. И. Божович, Н. И. Болдырев, Л. С. Выготский, Л. А. Высотина, Н. Е. Ковалев, Р. С. Немов, Б. Ф. Райский, Г. В. Слепухина, Н. А. Сорокин, Е. В. Субботский, Н. М. Тро-

фимова, И. Ф. Харламов и др. Под нравственным развитием они понимают процесс интериоризации и экстраполяции личностью моральных норм и правил поведения, взаимодействия, установленных в социуме. Так, нравственное развитие предполагает процесс «количественных» и «качественных изменений» человека в его восприятии и освоении моральных идеалов, ценностей, взглядов, отношений.

В зависимости от того, как освоена и принята человеком мораль, в какой мере он соотносит свои убеждения и поведение с действующими моральными нормами и принципами в обществе, можно судить об уровне его нравственности<sup>1</sup>. Как правило, нравственность рассматривается как регулирующая функция поведения личности.

Совокупность поступков человека, имеющих нравственное значение, совершаемых им в относительно продолжительный период в постоянных или изменяющихся условиях, принято называть поведением. Поведение человека, как единственный объективный показатель, дает представление о его моральных качествах, нравственном облике<sup>2</sup>. Следовательно, поведение человека является результатом сознательного выбора определенных действий и поступков и обусловлено нравственными нормами, качествами и принципами, которые у него сформированы.

Н. М. Трофимова подчеркивает, что именно младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для усвоения нравственных норм поведения. Нравственная норма может побуждать ребенка к определенным поступкам и действиям, а может и запрещать или предостерегать от них. Нормы определяют содержание взаимоотношений с обществом, коллективом, другими людьми<sup>3</sup>.

Таким образом, с учетом нравственных норм детям младшего школьного возраста предъявляются следующие требования, определяющие характер их поведения: дружить со

---

<sup>1</sup> Ларионова С. О. Исследование проблемы нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. Т. 16. № 3. С. 238.

<sup>2</sup> Профессиональная этика юриста / сост. М. И. Алексеева. Владимир: ВЮИ, 2001. С. 32.

<sup>3</sup> Трофимова Н. М. Нравственные ориентиры младшего школьника // Педагогика. 1997. № 6. С. 59–65.



всеми детьми и выбирать себе друга, которому можно доверять и которого никогда не подведешь; ценить в людях трудолюбие, активность, инициативность, честность, справедливость; делать добро окружающим людям; трудиться с пользой для себя и других; бороться с собственной ленью и другими недостатками; беречь общественное добро и родную природу; помогать старшим, инвалидам, пенсионерам, своим товарищам в учебе и труде, общественной работе<sup>1</sup>.

В младшем школьном возрасте нравственное развитие ребенка связано с выполнением разнообразных школьных обязанностей и поручений, что создает благоприятные условия для углубления нравственного сознания и чувств, укрепления нравственной воли и поведения. В этом возрасте ребенок сталкивается с четкой и развернутой системой моральных требований, правил, норм, императивов, которыми необходимо руководствоваться во взаимоотношениях с окружающими людьми<sup>2</sup>.

На значимость нравственного развития детей младшего школьного возраста указывал и Л. С. Выготский, утверждая, что начало данного возрастного периода связано с возникновением обобщения переживаний, логики чувств. Ребенок впервые начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях и поведении<sup>3</sup>.

Согласно исследованиям Н. А. Козловской и И. С. Морозовой младший школьный возраст – это сенситивный период для формирования нравственной стороны личности ребенка. Если на данном возрастном этапе ребенок не научится дружить, трудиться, заботиться, не обретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сенситивного периода) будет значительно труднее<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Педагогика // Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Мн.: Современ. слово, 2005. С. 368.

<sup>2</sup> Ларионова С. О. Исследование проблемы нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта. С. 238.

<sup>3</sup> Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997.

<sup>4</sup> Козловская Н. А., Морозова И. С. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника // Интеграция образования. 2007. № 3/4. С. 182–187.

Так, наиболее существенными нравственными качествами и характеристиками, которые следует формировать в младшем школьном возрасте, являются дружелюбность, честность, уважительность, доброжелательность, вежливость, заботливость, дисциплинированность и трудолюбие.

К младшему школьному возрасту каждый ребенок достигает определенного уровня нравственного развития: у него накапливается нравственный опыт, формируются индивидуально-типологические качества личности, вырабатываются привычки и ценности, обуславливающие его поведение.

Интересна точка зрения Н. В. Лещенко, который рассматривает нравственное развитие как взаимодействие нравственных приобретений (интериоризованных норм морали, приобретенных нравственных качеств) и нравственных потерь, т. е. «освобождения» от усвоенных норм, качеств (путем их экстериоризации), которые перестали быть актуальными, нужными для достижения целей развития и саморазвития<sup>1</sup>.

Нравственное развитие человека протекает в течение всей его жизни, хотя основы морали закладываются уже в детском возрасте и закрепляются в подростковом и юношеском<sup>2</sup>.

Современное образование в России переживает нелегкие времена. С подачи средств массовой информации подвергаются осмеянию многие добротные, годами проверенные, методы обучения детей. Часто приходится слышать такие суждения о литературе: литература советского периода была литературой, подчиненной жесточайшей партийной цензуре, потому произведения таких авторов как А. Н. Толстой, М. А. Шолохов, Л. М. Леонов, нельзя рассматривать иначе, как произведения, выполнявшие социальный заказ тоталитарного режима. И это в то время, когда телевидение захлестнула волна сомнительных фильмов с детальным изображением сцен насилия, порнографии, что всегда претило традициям русской литературы, отличительными признаками которой являлись высокая нравственность и гуманность.

---

<sup>1</sup> Лещенко Н. В. Особенности нравственного развития младших школьников // Интеграция образования. 2007. № 3/4. С. 119–122.

<sup>2</sup> Ларионова С. О. Исследование проблемы нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта. С. 238.

Ю. А. Грибов так говорит об этом: «На уроках литературы ученики должны познать традиции русской литературы, ее нравственность, духовность. Именно отсутствие духовности, как нам кажется, является главным недостатком современного телевидения. С какой легкостью придаются осмеянию на голубых экранах такие понятия, как честность, целомудрие, справедливость»<sup>1</sup>.

В. П. Лукьянин предлагает следующую модель интериоризации культурных ценностей, при помощи которой «опыт жизни, завещанный ушедшими поколениями и непрерывно пополняемый поколениями ныне живущими, усваивается»<sup>2</sup>. Он выделяет три уровня усвоения человеком культуры и, как следствие, различает в индивидуальном культурном опыте три качественно разных слоя.

Первый слой – это «прямое», непосредственно усвоенное знание. Такое знание человек начинает накапливать еще в младенчестве: огонь – жжет, падаешь – можешь ушибиться. Подобное знание – основа не нравственности, а практически целесообразного поведения.

Однако за пределами непосредственного знания находится не просто значительная, но многократно преобладающая часть окружающего мира, с которой каждому из нас приходится постоянно взаимодействовать. Здесь мы опираемся на готовые стереотипы поведения, которые и составляют второй слой индивидуального культурного опыта. К этому слою относятся принципы и нормы нравственности.

Не вся нравственная информация может быть пропущена сквозь призму личного практического опыта. В этом случае себя обнаруживает третий слой «культурного багажа» индивида, заключающий в себе его метафизический опыт. Речь идет об ощущении некой системы действующих закономерностей самого высокого уровня обобщения, о понимании естественного порядка вещей, которое формируется каждым

---

<sup>1</sup> Грибов Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 45.

<sup>2</sup> Лукьянин В. П. Апокрифическая эстетика микрокосмоса личности // Урал. 1999. № 10–11.

индивидом непосредственно для себя на основе всего прямого и косвенного жизненного опыта.

Метафизический опыт закрепляется в виде статус-ритма: так можно назвать индивидуальную настроенность на «нормальное» течение событий в окружающем мире. Статус-ритм у каждого свой, именно он определяет стиль мышления, речи, жизни в целом: поступок, органичный для одного, решительно не приемлем для другого. От статус-ритма более всего зависит принятие или отторжение предлагаемых нам стереотипов поведения. Следовать велениям статус-ритма для человека столь же естественно и внутренне необходимо, как ходить на двух ногах или дышать.

Из сказанного следует, что наиболее плодотворный путь нравственного воспитания – это не «душеспасительные» беседы, не принуждение страхом неизбежного наказания, а формирование определенного статус-ритма личности.

Рассуждая о проблемах нравственного воспитания современного общества, обратимся к более подробному рассмотрению определения понятия «нравственность».

Вот как описывает понятие «нравственность», его градации и стадии в своем учебнике психолог и философ Л. Д. Столяренко.

«Нравственность (способность выносить моральные суждения) тесно связана с когнитивным развитием. Ее уровни (согласно теории французского исследователя Л. Кольберга) имеют следующую градацию:

1. Преднравственный (до 10 лет).
2. Конвенциональный (с 10 до 13 лет): ориентация на принципы других людей и их законы.
3. Постконвенциональный (с 13 лет): человек судит о поведении исходя из собственных критериев.

Кроме того, выделяется ряд стадий:

1. На первой ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых; он склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека («гетерономная мораль»), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок.

2. На второй стадии суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую можно из него извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что последнее важнее результатов совершенного поступка («автономная мораль»).

3. Отличие третьей: суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

4. На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

5. На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократического принятия решения.

6. На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью, независимо от его законности или мнения других людей»<sup>1</sup>.

В качестве синонима понятия «нравственность личности» зачастую употребляется термин «мораль»<sup>2</sup>.

Приведем содержательную и объемную цитату из «Педагогики» И. Ф. Харламова: «Под моралью в этике обычно понимают систему выработанных в обществе норм, правил и требований, которые предъявляются к личности в различных сферах жизни и деятельности. Нравственность же человека трактуется как совокупность его морального сознания, навыков и привычек, связанных с соблюдением этих норм, правил и требований. Указанные трактовки весьма важны для педагогики. Формирование нравственности, или нравственной воспитанности, есть не что иное, как перевод моральных норм, правил и требований в знания, навыки и привычки поведения личности и их неуклонное соблюдение.

Но что означают моральные (нравственные) нормы, правила и требования к поведению личности? Они есть не что иное, как выражение определенных отношений, предпри-

---

<sup>1</sup> Столяренко Л. Д. Психология: Учеб. для вузов. СПб.: Лидер, 2004. С. 156–157.

<sup>2</sup> Семья и формирование личности / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Мысль, 1987; Сухомлинский В. А. Человек – высшая ценность // Мир человека. М.: Молодая гвардия, 1971; Шилова М. И. Учителю о воспитанности школьников. М.: Педагогика, 1992.

сываемых моралью общества к поведению и деятельности личности в различных сферах общественной и личной жизни, а также в общении и контактах с другими людьми. Например, согласно морали, каждый человек должен добросовестно относиться к труду, уважать людей труда, беречь общенародное достояние и природу, быть преданным родине, поддерживать достоинство и честь других людей, проявлять коллективизм, правдивость, скромность и т. д. Как видим, все эти нормы и правила определяют те нравственные отношения, которые человек должен проявлять к труду, родине, другим людям и т. д.

Мораль общества охватывает большое многообразие этих отношений. Если их сгруппировать, то можно четко представить содержание воспитательной работы по формированию нравственности учащихся. В целом эта работа должна включать в себя формирование следующих моральных отношений:

<...>

б) отношение к родине, другим странам и народам <...>;

в) отношение к труду <...>;

г) отношение к общественному достоянию и материальным ценностям <...>;

д) отношение к людям <...>;

е) отношение к себе, высокое сознание гражданского долга; честность и правдивость; простота и скромность в общественной и личной жизни; нетерпимость к нарушениям общественного порядка и дисциплины; принципиальность, личное достоинство и т. д.

Как видим, каждое из перечисленных отношений включает в себя целый ряд норм, правил и требований, которых должна придерживаться личность и которые составляют основу ее жизни и поведения. Именно эти правила и требования не только детализируют содержание нравственного воспитания, но и указывают на его исключительно большую многогранность.

Но для нравственного воспитания необходимо хорошо ориентироваться не только в его содержании. Не менее важно детально осмыслить, какого человека можно считать нравственным и в чем, собственно говоря, проявляется настоящая

сущность нравственности вообще. При ответе на эти вопросы, на первый взгляд, напрашивается вывод: нравственным является тот человек, который в своем поведении и жизни придерживается моральных норм и правил и выполняет их. Но можно выполнять их под влиянием внешнего принуждения или стремясь показать свою „нравственность“ в интересах личной карьеры или желая добиться других преимуществ в обществе. Подобная внешняя „нравственная благовидность“ есть не что иное, как лицемерие. При малейшем изменении обстоятельств и жизненных условий такой человек, как хамелеон, быстро меняет свою нравственную окраску и начинает отрицать и ругать то, что раньше хвалил и чему поклонялся.

В условиях обновляющихся в стране социальных отношений, демократизации и свободы общества исключительно важно, чтобы сама личность стремилась быть нравственной, чтобы она выполняла нравственные нормы и правила не благодаря внешним общественным стимулам или принуждению, а в силу внутреннего влечения к добру, справедливости, благородству и глубокого понимания их необходимости. <...>

Нравственным нужно считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как глубоко осмысленные и привычные формы поведения. Говоря точнее, в своем истинном значении нравственность не имеет ничего общего с послушно-механическим, вынуждаемым только внешними обстоятельствами и требованиями выполнением установленных в обществе моральных норм и правил. Она есть не что иное, как внутренний категорический императив (от лат. *imperativus* – повелительный, настойчивый) личности, в качестве побудительных сил которого выступают ее здоровые общественные потребности и связанные с ними знания, взгляды, убеждения и идеалы. В этом смысле А. С. Макаренко большое значение придавал „поступку наедине с собой“, или тому, как ведет себя воспитанник в отсутствие других людей, когда не испытывает контроля. О его нравственной воспитанности можно судить только тогда, когда он правильно ведет себя в силу внутреннего

побуждения (потребности), когда в качестве контроля выступают его собственные взгляды и убеждения. Выработка таких взглядов и убеждений и соответствующих им привычек поведения и составляет глубинную сущность нравственного воспитания.

В этом смысле нравственность личности органически связана с ее моральными чувствами, с ее совестью, с постоянной оценкой своего поведения и стремлением к искреннему раскаянию в тех случаях, когда допущены нарушения моральных принципов. Совесть и раскаяние личности в своих аморальных поступках – сильнейшие стимулы ее нравственного развития и самосовершенствования»<sup>1</sup>.

Таким образом, нравственное развитие личности невозможно без формирования ее моральной сознательности, моральной совести и глубокого внутреннего стремления к моральному благородству.

Рассмотрим вторую составляющую определения понятия «нравственное воспитание».

А. П. Скробов предлагает такую формулировку: «Воспитание – это процесс систематического и целенаправленного воздействия на личность (группу) в целях формирования у нее общественно необходимых социальных ориентаций, сознания и поведения»<sup>2</sup>. И. М. Ильинский считает: «Воспитание сегодня – одна из глобальных и острейших национальных задач, решение которой непосредственным образом затрагивает интересы 40 миллионов детей и 30 миллионов молодых людей, более 50 миллионов их родителей, свыше 2,5 миллионов учителей образовательных школ, преподавателей профессионально-технических училищ, техникумов, колледжей, высших гражданских и военных учебных заведений всех народов и наций, всего российского общества»<sup>3</sup>.

Определение характера и уровня воспитанности учащихся – одна из вечных и животрепещущих проблем практиче-

---

<sup>1</sup> Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999.

<sup>2</sup> Скробов А. П. К вопросу о воспитании молодежи в условиях реформ // Социально-политический журнал. 1996. № 4. С. 144.

<sup>3</sup> Ильинский И. М. О воспитании жизнеспособных поколений российской молодежи // Государство и дети: реальность России: Материалы междунар. науч.-практ. конф. М., 1995. С. 54.



ской педагогики. Ведь оценка воспитанности – это источник точного адресного целеполагания и основа для обратной связи, а также критерий результативности воспитательного процесса. Парадоксально, но факт: ни в одном из педагогических словарей и энциклопедий нет этого понятия. Причина в том, что разработка научного содержания понятия «воспитанность» находится на достаточно дискуссионном и незавершенном теоретическом уровне исследований, что, в свою очередь, отражает сложную личностную природу самого показателя и его многофакторность.

В разработке содержания понятия «воспитанность», начавшейся в 60-х гг., сегодня можно выделить два основных направления. В рамках первого направления воспитанность рассматривается как свойство личности, определяющее моральный облик человека, культуру его поведения и общения<sup>1</sup>. Эта точка зрения принята в массовом народном сознании. Понятие «воспитанный» интерпретируется как «отличающийся хорошим воспитанием, умеющий хорошо себя вести»<sup>2</sup>.

Воспитанность в данной концепции соотносится с целями нравственного воспитания. Что значит вести себя хорошо? Хорошо – значит социально одобряемо, просоциально. Воспитанность – категория не просто формально нормативного, а прежде всего, нравственного поведения, при котором внешние поступки и характер отношений есть выражение нравственного сознания личности, его индивидуальных принципов, идеалов, усвоенных в ходе воспитания.

По определению М. И. Шиловой, «воспитанность – свойство личности, характеризующееся совокупностью сформированных социально значимых качеств, в обобщенной форме отражающих систему отношений человека к обществу и коллективу, умственному и физическому труду, к людям, к самому себе»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания. Теория и методика. М.: Педагогика, 1983.

<sup>2</sup> Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / Под ред. Л. И. Скворцова. 27-е изд., испр. М.: Мир и образование, 2013. С. 93.

<sup>3</sup> Шилова М. И. Учителю о воспитанности школьников. С. 12.

Представители второго направления трактуют понятие «воспитанность» более широко<sup>1</sup>. Эти исследователи связывают воспитанность с непосредственным отношением системы ценностей человека к реалиям мира и общества, которые образуют некую индивидуальную позицию личности. В этой трактовке в контекст понятия «воспитанность» включаются уже не только нравственные, но и идейно-политические, эстетические, физические и другие отношения, а сама воспитанность понимается как итоговый, целостный результат всех основных сторон воспитания: «Воспитанность личности определяется не только внешними социальными, но и внутренними индивидуальными регуляторами, то есть системой отношений личности к объектам действительности»<sup>2</sup>.

Способом дифференциации объектов по их значимости для индивида выступают ценностные ориентации. Ценностные ориентации, по мнению А. Г. Здравомыслова, – это «установка личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества»<sup>3</sup>.

Ценность – социальное свойство предмета. Объективные ценности общества, принятые личностью, осознаваемые ею как «значение для меня», становятся личными, индивидуальными ценностями, личностными смыслами<sup>4</sup>.

Как утверждает Л. А. Сулейманова, «личностные ценности – это убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей, определенного смысла своего существования по сравнению с другими целями, в преимуществах определенного типа поведения по сравнению с другими типами»<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4; Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. Ростов н/Д: Феникс, 2004.

<sup>2</sup> Карпова Г. А. Педагогическая диагностика воспитанности и ценностных ориентаций школьников. Екатеринбург: УрГПУ, 1997. С. 4.

<sup>3</sup> Здравомыслов А. Г., Ядов В. А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности // Социология в СССР. М.: Мысль, 1986. Т. 2. С. 197.

<sup>4</sup> Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей. Ярославль: Психодиагностика, 1991.

<sup>5</sup> Сулейманова Л. А. Ценностные ориентации личности и регуляция взаимоотношений в контактных группах. Баку: ЭЛМ, 1989. С. 83.

В качестве ценностей могут выступать общечеловеческие вечные идеалы (истина, добро, зло, справедливость); общественно-исторические идеи (равенство, демократия, права человека); сферы деятельности (работа, семья, развлечения, образование); нормы и типы поведения; цель жизни.

Индивидуальные ценности являются глубинным регулятором процесса личностного самоопределения и, в конечном счете, жизненного сценария человека. Вместе с тем, сами ценностные ориентации человека динамичны: они видоизменяются с возрастом по мере накопления опыта, получения образования, достижения профессионального статуса и т. д.<sup>1</sup>

История становления личности может быть понята как история актуализации одних ценностей и ниспровержения других<sup>2</sup>.

Становление системы ценностных ориентаций – процесс длительный и сложный. Они присваиваются личностью в ходе социализации, «примеривания» на себя общественных ценностей, социального экспериментирования. Ценностные предпочтения в виде поисковой модели начинают формироваться в младшем школьном возрасте в процессе самоопределения взрослеющего человека. В юношеском возрасте предпочтения оформляются в более-менее устойчивую систему ценностей, в индивидуальную ценностную концепцию мира, которая существенно видоизменяется лишь в кризисные периоды жизни человека.

Нравственные идеалы относятся к группе нравственных ценностей, которые принято считать высшими жизненными ценностями человека<sup>3</sup>.

Идеал – образ совершенства в культуре, искусстве, отношениях между людьми, абсолютное основание морального долга, критерий разделения добра и зла<sup>4</sup>.

Нравственные идеалы создают образ гармоничных, гуманистических отношений в обществе и регулируют выбор

---

<sup>1</sup> Семенова В. Е. Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

<sup>2</sup> Лукашева Е. А. Право, мораль, личность. М.: Наука, 1991. С. 65.

<sup>3</sup> Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989. С. 88.

<sup>4</sup> Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. С. 103.

человека в области добра и зла, справедливости и несправедливости, должного и не должного.

Следующим определителем «воспитанности» является самосознание личности<sup>1</sup>.

В общении с учащимся, нацеливая или порицая, совместно размышляя, обсуждая результаты учебной деятельности, педагог повседневно использует такие выражения, как: «Задумайся над своим поведением... Проанализируй свой поступок... Сделай соответствующие выводы...» Так воспитатель обращается к важной подструктуре личности ученика, обеспечивающей саморегуляцию, – к самосознанию.

Авторы учебного пособия «Психология профессионального образования» приводят такое развернутое определение понятия «Самосознание» – «целостная совокупность представлений, знаний, оценок и установок человека, относящихся к собственной личности. Оно выполняет две важные роли: регулирующую и защитную. Регулирующая функция выражается в том, что подросток конструирует свое поведение и отношения в соответствии с представлением о себе, своих качествах и возможностях. Защитная функция проявляется в стрессовых, критических ситуациях, чтобы восстановить нарушенное равновесие, при помощи особых защитных приемов уберечься от психологической травмы.

Самосознание – структурно сложное явление человеческой психики, где в тесном единстве взаимодействуют две подструктуры: знание о себе и отношение к себе. Знание о себе накапливается в процессе самопознания и фиксируется в виде „Я“-концепции, состоящей из конкретных образов „Я“: телесное „Я“, реальное „Я“, идеальное „Я“, ролевое „Я“, будущее „Я“ и т. д. Предметом педагогического осмысления, как правило, выступают два из них: идеальное „Я“, т. е. какой хочет стать личность в соответствии с ее идеалами, и реальное „Я“, т. е. каким видит себя человек на данный

---

<sup>1</sup> Гурин В. Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. М.: Педагогика, 1988; Карпова Г. А. Педагогическая диагностика самосознания учащихся: метод. рекомендации; Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Смысл, 1992; Сулейманова Л. А. Ценностные ориентации личности и регуляция взаимоотношений в контактных группах.

момент. Эмоционально-ценностное отношение к себе складывается в процессе самооценивания своего каждодневного поведения, отношений, результатов труда и фиксируется в виде самооценки»<sup>1</sup>.

Рассмотрим регулирующие функции самосознания, его основных компонентов: «Я»-концепции и самооценки.

Первая функция «Я»-концепции заключена в целеполагании. В результате активно действующих механизмов социального ориентирования личность выстраивает идеальное «Я» (каким я хочу быть в соответствии со своим мировоззрением, смысловыми ориентациями). Идеальное «Я» помогает личности проектировать перспективные цели личностного роста, самосовершенствования.

Вторая функция «Я»-концепции – мотивирующая. При помощи постоянно действующих механизмов субъективного самоконтроля, самоанализа (как я выгляжу со стороны) самосознание формирует образ реального «Я». Реальное «Я» является фиксированным итогом определенного этапа развития личности. За счет внутренних психологических механизмов идентификации (отождествления) в самосознании осуществляется сравнение, сличение идеального и реального «Я», измеряется дистанция между намеченным и достигнутым. Рассогласование, противоречие между идеальным и реальным «Я» порождает полезное конфликтное переживание, желание преодолеть его, что является мощной движущей силой развития, мотивом самовоспитания.

«Сличая реальное Я с требованиями конкретной житейской ситуации, личность видит свое ситуативное соответствие – несоответствие. Обнаруженное несоответствие становится движущей силой саморегулирования, но осуществляемого уже с другой целью – адаптации, приспособления к обстоятельствам. В этом случае внутренний монолог будет таким: „Пожалуй, я выглядел в новой компании бесхарактерным. Завтра же при первом случае дам отпор, а то сядут на шею“ или: „Да, с моими знаниями к этой детали мне не

---

<sup>1</sup> Цит. по: Психология профессионального образования: Учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. С. 111.

подступиться. Придется позаниматься...“ Такова третья функция внутреннего Я – адаптивная»<sup>1</sup>.

Не менее важны регулирующие функции другого компонента самосознания – самооценки.

Авторы учебного пособия «Психология профессионального образования» трактуют самооценку как «эмоционально-оценочное отношение личности к знаниям о себе, это знание, проверенное чувством самоодобрения – самопорицания, самоощущением, отрицательным или положительным»<sup>2</sup>.

Позитивное самоотношение – важный фактор социально-психологического гомеостаза личности, ее эмоциональной комфортности, необходимой для гармоничного развития. В свою очередь, осознание – переживание своих недостатков – является когнитивно-эмоциональной основой готовности к самовоспитанию, саморазвитию. Характер самоотношения проявляется в самооценке, которая реализуется в трех уровнях: высоком, среднем, низком<sup>3</sup>.

Адекватной признается та самооценка, при которой представление личности о своих качествах и возможностях максимально приближено к реальному уровню их развития. Неадекватная самооценка – это завышенное или заниженное мнение о себе. Понятно, что адекватным может быть любой из трех уровней самооценки (например, когда одаренный учащийся высоко оценивает свои способности, а хронически неуспевающий учащийся низко оценивает свои учебные качества)<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Семенко И. Е. Психология и педагогики: Рабочая тетрадь и методические материалы для студентов всех специальностей дневной формы обучения. Екатеринбург, 2006. С. 13.

<sup>2</sup> Психология профессионального образования. С. 111–112.

<sup>3</sup> См., например: Сапожникова Р. Б. Психологические факторы формирования самоотношения личности: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1998. Режим доступа: [www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-factory-formirovaniya-samootnosheniya-lichnosti#ixzz40tDHZWz7](http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-factory-formirovaniya-samootnosheniya-lichnosti#ixzz40tDHZWz7); Зайцева М. С. Развитие позитивного профессионального самоотношения психологов в процессе их обучения // Психология образования в XXI веке: теория и практика. Режим доступа: [http://psyjournals.ru/education21/issue/55849\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/education21/issue/55849_full.shtml).

<sup>4</sup> Филиппова К. А. Формирование самооценки у студентов гуманитарного вуза в учебно-профессиональной деятельности: авторфе. дис.

Содержание самооценочных суждений в значительной мере определяется моральными нормами общества, одобряющими, осуждающими или запрещающими тот или иной тип поведения или отношения, а также оценками окружающих – взрослых и особенно сверстников, товарищей.

Выделив значимые характеристики самооценки, перейдем к обсуждению ее функций в саморегуляции личности.

Первая функция заключается в том, что самооценка прямо влияет на переживание личностью своей ценности, которое аккумулируется в блоке таких качеств, как самоуважение, чувство достоинства, гордость, самолюбие. Самооценка регулирует сбалансированность, разумную меру переживания самооценности.

Наиболее благоприятна адекватная самооценка, предполагающая признание человеком как своих достоинств, так и недостатков. С одной стороны, вера в свои возможности, силы, способности формирует развитие чувства достоинства, т. е. убеждение в личной ценности, чувство гордости, предохраняющее от поступков, умаляющих достоинство, самолюбие как уважение к себе. С другой стороны, критическое осознание своих недостатков, слабостей препятствует зарождению в недрах личностно-ценностного сознания установок на собственную исключительность, превосходство<sup>1</sup>.

Неадекватная завышенная или заниженная самооценка существенно деформирует переживание личной ценности. При завышенной самооценке человек гипертрофированно оценивает свои достоинства, амбициозно реагирует на неудачи, считает их казуальными, акцидентными – случайными. Такие качества личности как достоинство, гордость, самолюбие – перерождаются в крайние формы: высокоме-

---

... канд. пед. наук. М., 2012; Психология / Под ред. А. С. Татрова. М.: Академия Естествознания. Режим доступа: [www.rae.ru/monographs/90-3154](http://www.rae.ru/monographs/90-3154).

<sup>1</sup> См., например: Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе; Кошкарров В. И., Бородин В. Н., Кадетова Л. А. Исследование взаимосвязи одиночества и самооценки у подростков // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 201–205; Быков С. В., Удовиченко О. В. Взаимосвязь самооценки личности с мотивацией достижения спортсменов-перворазрядников // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2014. Вып. 1 (15). С. 37–50.

рие, тщеславие, эгоцентризм. При стойкой заниженной самооценке у человека формируется комплекс неполноценности, чувство смирения, самоуничтожения, пассивность. В том и другом случае ему крайне трудно включиться в процесс самовоспитания. В первом – потому что у него снижена потребность в самосовершенствовании, во втором – из-за неверия в свои возможности и перспективы.

Вторая функция самооценки связана с ее существенным влиянием на уровень притязаний. При выборе задач определенной степени сложности уровень притязаний отражается в нацеленности личности на успех, на достижение. В уровне притязаний опосредованно проявляется самооценка человеком своих возможностей. Осознание рассогласования-согласования между уровнем притязаний и реальными достижениями – это своеобразный и важный деятельностный механизм «оценки самооценки», помогающий личности проверить и осознать реалистичность своих оценочных суждений относительно собственных возможностей.

Осознанный конфликт между планируемым и реальным достижением для личности адаптивной, с гибкой стратегией поведения, с выраженной потребностью в самовоспитании, является конструктивным: объективируя неадекватность самооценки, проявившейся в завышенных притязаниях, он дополнительно мотивирует личность на развитие, совершенствование, тренировку своих способностей, актуализирует мотив достижения.

Для личности со слабой адаптивностью, с низкой потребностью в самовоспитании, негибкой, такой конфликт обладает разрушительным зарядом: ведет к накоплению фрустрации, тревожности, разладу со средой на основе внешне обвинительных реакций (причина неудач усматривается в непосильности задач, неблагоприятных условиях, сложившихся обстоятельствах, недоброжелательности и т. д.), вместо мотива достижения актуализируются защитные стратегии, в том числе избегание неуспеха, снижение уровня притязаний.

И наконец, третьей функцией самооценки является ее участие в формировании важного качества личности – чувства ответственности, очень актуального в современных условиях повышения роли человеческого фактора. Ответ-



ственность выражает степень участия личности в преобразовании внешней среды и в самосовершенствовании. Социально ответственная личность нацелена не только выполнять общественные требования, но и отвечать за полученные результаты, реально оценивая и не преуменьшая границ своих деятельности способностей<sup>1</sup>.

Таким образом, в зависимости от вида и содержания деятельности, степени включенности в нее ребенка, происходят определенные изменения в структуре самосознания и саморегуляции личности, обуславливающие конструктивность взаимодействия ребенка с окружающими, что обеспечивает успешность его социально-психологической адаптации в целом и, как следствие, нравственного развития и воспитания.

Проблема нравственного развития и воспитания является одной из самых важных, сложных и актуальных в жизни общества. В основе нравственного воспитания лежит не совокупность определенных качеств, а нравственное развитие с опорой на положительное представление ребенка о себе. Специфика нравственного воспитания напрямую связана с особенностями нравственного развития личности. Знание ребенком нравственных норм еще не говорит о его воспитанности и нравственности. Важно, чтобы осознаваемые нравственные нормы и ценности в процессе интериоризации трансформировались в мотивы поведения и потребности личности, что достижимо при формировании у ребенка активно положительного, устойчивого отношения к нравственным нормам и категориям. Становление нравственности у ребенка определяется свободой его внутреннего мира, с неограниченным стремлением познания окружающего мира и себя (собственного «Я»), понимания смысла жизни и своей экзистенциальной сущности. Процессы познания и самопознания могут стать не только доминантой нравственного воспитания, но и квинтэссенцией, стимулирующей последующую самореализацию и самоактуализацию личности.

---

<sup>1</sup> См., например: Казакина М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе.

## § 2. Особенности нравственного развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития является одной из наиболее частых форм психического дизонтогенеза. Задержка психического развития чаще всего относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций и формирования личности ребенка.

Психическое развитие ребенка с ЗПР протекает по тем же общим законам, что и развитие нормально развивающегося сверстника. Но вместе с тем оно характеризуется своеобразием вследствие имеющегося дефекта.

Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия для обучения и развития детей с ЗПР<sup>1</sup>.

Е. А. Екжанова акцентирует, что для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная дефицитарность высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в организации деятельности, в третьих – мотивация к различным видам познавательной деятельности и т. д.<sup>2</sup>

Проблема задержки психического развития является одной из актуальных в психологии и педагогике, так как напрямую связана с вопросом школьной неуспеваемости детей.

У детей с ЗПР учебная мотивация резко снижена. Это одно из самых слабых мест развития этой категории детей. Для

---

<sup>1</sup> Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М.: Педагогика, 1984. 256 с.

<sup>2</sup> Екжанова Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 1. С. 8.

них ведущей деятельностью длительное время продолжает оставаться игра в ее элементарных детских формах: дети избегают приближающихся к учебным формам деятельности сложных игр сюжетно-ролевого характера с правилами, запретами. Позиция школьника осознается ими поздно и длительное время не принимается, не имеет личностно значимого смысла. Интеллектуальное отставание значительно тормозит развитие познавательного интереса. В целях избежать непосильной и неприятной для них ситуации учения, интеллектуального напряжения, они прибегают к защитному отказу от заданий, от посещения школы, т. е. неярко выраженные положительные учебные мотивы еще более ослабляются защитным механизмом – отрицательным мотивом избегания, уклонения.

Изучение особенностей детей с ЗПР на сегодняшний день в основном ограничивалось исследованием их познавательной и эмоционально-волевой сфер, тогда как личностные и поведенческие характеристики данной категории детей описаны недостаточно.

Итак, своеобразие дефекта при задержке психического развития определяет специфику личности детей данной категории и их поведенческих реакций.

В целом для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерна личностная и эмоционально-волевая незрелость.

О. В. Защирина отмечает, что недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР является основной характеристикой функциональной и органической недостаточности центральной нервной системы<sup>1</sup>.

Некоторыми авторами (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг) было акцентировано, что своеобразие в развитии структуры эмоциональной сферы детей с ЗПР может существенно влиять на особенности их сознания и поведения. Состояния дисфункций ее отдельных уровней меняют тип

---

<sup>1</sup> См.: Защирина О. В. Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития // В кн.: Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия / Сост. О. В. Защирина. СПб.: Речь, 2004. С. 223–228.

организации всей эмоциональной сферы и могут привести к развитию различных вариантов дезадаптации ребенка<sup>1</sup>.

Эмоциональное поведение детей с ЗПР отличается значительным своеобразием. При поступлении в школу они продолжают вести себя как дошкольники. Ведущей остается игровая деятельность, но к младшему школьному возрасту оказываются несформированными не только учебные навыки, но и высшая форма игровой деятельности – сюжетно-ролевая игра, соответственно, усвоение новой социальной роли ученика и новых нравственных паттернов поведения происходит весьма специфично. Результатом является общее отставание в социальном развитии.

Предпочитая эмоционально насыщенные и подвижные виды деятельности, младшие школьники с ЗПР не соблюдают дистанции со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, в процессе знакомства используют действия обсле­дующего характера, не умеют завязывать длительные и содержательные отношения со сверстниками.

По результатам клинико-психологических исследований Т. А. Власова и М. С. Певзнер сделали вывод о том, что при различных вариантах ЗПР инфантилизм является ведущей особенностью ребенка, следовательно, достигая школьного возраста, такой ребенок по своему поведению остается дошкольником. В учебных ситуациях он способен выполнять лишь то, что связано с его интересами. Личностный компонент «школьной незрелости» обусловлен недоразвитием или замедленным созреванием лобных и лобно-диэнцефальных систем головного мозга<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: Никольская О. С. Аффективная сфера человека как система смыслов, организующих сознание и поведение: Моногр. М.: МГППУ, 2008; Никольская О. С. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. 2010. № 1. С. 6–22; Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи: Моногр. М.: Теривинф, 2012. 286 с.; Никольская О. С., Баенская Е. Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: Содержание подхода // Дефектология. 2014. № 4. С. 23–33.

<sup>2</sup> Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Педагогика, 1973.

Как указывает И. В. Сычевич, при задержке психического развития затрудняется формирование личности ребенка, в самооценке и оценке других у детей с ЗПР наблюдается преобладание контрастных крайних оценок личности, некоторая категоричность суждений, развитие ситуативных, необобщенных, зачастую некритичных и неадекватных представлений об окружающих. Кроме того, младшие школьники с ЗПР в оценках одноклассников ссылаются на мнения учителей, что характеризует процесс оценивания других как не самостоятельный, зависимый от внешних оценок. Исследователь также отмечает проявление у учащихся рассматриваемой категории меркантильных интересов по отношению к одноклассникам. Все это замедляет процесс формирования у них морально-этических представлений, социально-эмоциональной зрелости, осознание детьми своего отношения к другим и самим себе, своего положения среди сверстников и в более широком социальном окружении<sup>1</sup>.

Известно, что большинство учащихся с ЗПР имеет функциональную или органическую недостаточность нервной системы, приводящую к быстрой утомляемости. В процессе обучения с наступлением утомления школьники ведут себя по-разному: одни становятся вялыми, пассивными, притихшими, бесцельно смотрят в окно, стремятся в свободное время уединиться, уйти подальше от одноклассников; другие, наоборот, проявляют повышенную возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут нагрубить, обидеть, проявить жестокость<sup>2</sup>.

Как правило, дети с ЗПР внушаемы, легко поддаются общему настроению, нередко попадают под дурное влияние старших школьников, нарушающих дисциплину. Чувства стыда и раскаяния у них неглубоки и кратковременны<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Сычевич И. В. Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения // Дефектология. 2008. № 3. С. 31–39.

<sup>2</sup> Психология детей с ЗПР. Изучение, социализация, психокоррекция / Сост. О. В. Заширинская. СПб.: Речь, 2003.

<sup>3</sup> Специальная психология: учеб. пособие для студ. дефект. факульт. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. И. Лубовского. М.: Академия, 2003.

Результаты психологических исследований Р. Д. Триггер свидетельствуют о наличии у детей с ЗПР девиантных тенденций в поведении (желание драться, грубить, конфликтовать), которые проявляются в четыре раза чаще, чем у нормально развивающихся учеников. Причиной отклонений в поведении могут являться проблемы семейного воспитания<sup>1</sup>.

Лишение ребенка любви и участия взрослого, содержательного общения с ним при разного рода трагических обстоятельствах приводит к недоразвитию эмоциональной сферы, а вследствие этого к задержке психического развития ребенка, потере интереса к окружающей жизни. При неблагоприятных социальных условиях (чаще всего дети с ЗПР воспитываются в неблагополучных семьях) у ребенка возникают устойчивые отрицательные эмоциональные состояния и складывается негативное отношение к определенным сторонам жизни или к людям. Закрепившись, отрицательные эмоциональные состояния начинают регулировать психическую деятельность и поведение ребенка нежелательным образом, приводят к искаженным представлениям о детях в классе, к отрицанию учебной деятельности, недоверию, равнодушию. Постепенно у таких детей формируется негативная жизненная позиция<sup>2</sup>.

Психолого-педагогические наблюдения показывают, что у детей часто проявляется потребность в эмоциональном сопереживании со стороны близкого человека, они нуждаются в постоянном эмоциональном соучастии матери или близкого человека, у них чрезмерно развита потребность в положительной оценке: «хороший; делаешь как надо; поступаешь правильно». Если же подобное подкрепление отсутствует, то у ребенка снижается активность, он становится тревожным, ошибается в оценке собственных возможностей. Отсюда становится понятной особая внушаемость детей с ЗПР этой ка-

---

<sup>1</sup> См.: Психология детей с ЗПР. Изучение, социализация, психокоррекция / Сост. О. В. Заширинская.

<sup>2</sup> Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. А. Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1995.

тегории, способность легко сменить собственную оценку под влиянием других<sup>1</sup>.

Далее, обобщим психолого-педагогические характеристики детей младшего школьного возраста с ЗПР, обозначенных на основе научных трудов Г. В. Грибановой, Г. А. Карповой и Т. П. Артемьевой, Л. Н. Блиновой, О. В. Заширинской, Ю. А. Королевой, Е. В. Соколовой<sup>2</sup>:

1. Психологическая база для активного полноценного общения у детей с ЗПР дефицитна, ослаблена. У таких учащихся наблюдаются дезадаптивные формы взаимодействия (отчуждение, избегание или конфликт), которые обуславливают разобщенность, скудность и конфликтность контактов в детском коллективе, а это, в свою очередь, ослабляет формирование положительных сторон общения<sup>3</sup>.

2. Эмоциональная незрелость учащихся с ЗПР ведет к поверхностным личностным контактам, неумению сопереживать и сочувствовать. Контакты детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы.

3. Расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость провоцируют импульсивное поведение с частыми аффективными реакциями (крики, ссоры, драки, бурные обиды и т.д.), неадекватными способами выхода из конфликтной ситуации. Аффективные реакции быстро закрепляются на уровне поведенческого стереотипа и затем

---

<sup>1</sup> Павлий Т. Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР.

<sup>2</sup> См.: Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие. Екатеринбург, 1995. 152 с.; Грибанова Г. В. Психологическая характеристика личности детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1986. № 5. С. 13–20; Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: Изд-во НИЦ ЭНАС, 2003. 136 с.; Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие: хрестоматия. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2007. 168 с.; Королева Ю. А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната): дис. ... канд. псих. наук. СПб., 2008. 184 с.; Соколова Е. В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: Сфера, 2009. 320 с.

<sup>3</sup> См.: Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие. С. 89–95.

могут повторяться уже без видимых причин, вне реальных конфликтов и конфронтаций. Нередко дети действуют в соответствии с внезапно возникающими мотивами, желаниями, прихотями, не имея силы воли, чтобы противостоять им. Подобное поведение детей с ЗПР препятствует усвоению социальных норм и правил, принятых в обществе<sup>1</sup>.

4. Общая психическая незрелость определяет стремление данных детей к примитивной зависимости от более зрелых и активных, волевых членов коллектива, подчиненности им<sup>2</sup>.

5. Ввиду хронической учебной запущенности, тягостной и непосильной школьной ситуации младшие школьники с ЗПР часто прибегают к наиболее доступному способу компенсации – избеганию, то есть часто прогуливают уроки, совершают побеги из школы и семьи, что нарушает психологические связи ребенка с ближайшим социальным окружением, препятствует усвоению адекватных способов личностного реагирования. Такая ситуация негативно влияет на формирование нравственных качеств личности<sup>3</sup>.

6. У детей с ЗПР отсутствуют развитая самооценка, устойчивость и критичность, которые возникают у нормально развивающихся детей как раз в младшем школьном возрасте. Некритичность самооценки проявляется в склонности детей рассматриваемой категории к преувеличению своих возможностей, к переоценке своего обаяния, влияния. Более того, младшие школьники с ЗПР несамокритично относятся к своему поведению и недостаткам, оценивают других людей в зависимости от их отношения к ним. Они оправдывают любые свои действия, обвиняя в своих поступках окружающих. У них не развито чувство долга, они нечестны и безответственны, не имеют нравственного идеала. Они восторгаются теми людьми, у которых физическая сила и грубость преобладают над другими качествами. В их среде высоко ценятся поступки, которые свидетельствуют якобы

---

<sup>1</sup> Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие. С. 89–95.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.



о смелости, «ловкости», «независимости», «верности другу», а в действительности речь идет о хулиганстве<sup>1</sup>.

7. Большинство детей с ЗПР неустойчивы в эмоциональных проявлениях. Это определяет особенности их социального поведения: оно непоследовательно, неровно, часто нелогично, конфликтно и малопредсказуемо<sup>2</sup>.

8. Разбалансировка чувств у таких детей способствует возникновению эмоциональных нарушений, что, в свою очередь, ведет к девиациям в поведении. Незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, тормозящим развитие социально одобряемых форм поведения у данного контингента детей<sup>3</sup>.

9. Адаптивные психологические механизмы у детей с ЗПР также своеобразны. Они не имеют достаточно развитых интеллектуальных и эмоционально-волевых возможностей для самостоятельного и продуктивного устранения собственных недостатков. Способы самокоррекции, доступные детям, – это не требующие труда, длительного волевого усилия приемы: избегание, побег, прогулы, конфликты. Желание добиться похвалы удовлетворяется путем хвастовства, обмана; иметь какую-то вещь – путем воровства; получить удовольствие, впечатление – путем бродяжничества<sup>4</sup>.

10. Наиболее конкретной особенностью направленности личности детей с ЗПР является эгоизм. Ведущими мотивами поведения у школьников становятся их собственные желания, прихоти, капризы. Дети стремятся их удовлетворять любыми путями, не считаясь с требованиями окружающих, не останавливаясь перед нарушением норм морали и права.

Младшие школьники с ЗПР, имеющие эгоистическую направленность личности, несамокритично относятся к своему поведению и недостаткам, оценивают других людей в зависимости от их отношения к ним. Они оправдывают любые

---

<sup>1</sup> Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См.: Ларионова С. О. Исследование проблем нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта // Педагогическое образование и наука. 2010. № 7. С. 84–89.

<sup>4</sup> Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие. С. 89–95.

свои действия, обвиняют в своих проступках кого угодно, только не себя. Например, быть вежливым для них означает унижаться, грубость они считают проявлением независимости, а наглость, браваду, безрассудный риск принимают за смелость. Упрямство они путают с настойчивостью, силу – с мужественностью, требовательность расценивают как придиричивость, бережливость считают скупостью, а сострадание, милосердие – признаком слабости. Они восторгаются теми людьми, у которых физическая сила и наглость преобладают над другими качествами. Дети с ЗПР склонны подчиняться влиянию взрослых правонарушителей<sup>1</sup>.

Осознавая свои трудности в учебе, некоторые учащиеся пытаются самоутвердиться собственными путями: подчиняют себе физически более слабых товарищей, командуют ими, заставляют выполнять за себя неприятную работу (уборка в классе, во дворе и т. д.), показывают свое «геройство», совершая рискованные поступки (прыгают с высоты, влезают по опасной лестнице и др.); могут сказать неправду, например, похвастаться какими-либо делами, которых они не совершали. Неправильное поведение, проявляющееся у младших школьников с ЗПР в сравнительно безобидных поступках, может перерасти в стойкие черты характера, если своевременно не принять соответствующие меры<sup>2</sup>.

Как правило, описанные формы поведения и взаимодействия вызывают негативную реакцию со стороны окружающих и, главное, тормозят успешную социализацию ребенка, а значит, и духовно-нравственное развитие личности<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Ульяновская У. В. Проблемы изучения и коррекции ЗПР у детей // Дети с нарушениями развития: Хрестоматия. М.: Международная педагогическая академия, 1995.

<sup>2</sup> Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. М.: Педагогика, 1984.

<sup>3</sup> Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учеб. пособие. С. 89–95.

### § 3. Особенности нравственного развития умственно отсталых детей младшего школьного возраста

Умственная отсталость влечет за собой неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Экспериментальные исследования показывают, что одни психические процессы оказываются у умственно отсталого ребенка несформированными более резко, другие – остаются относительно сохраненными<sup>1</sup>. В свою очередь, это детерминирует существующие особенности развития познавательной деятельности и личностной сферы таких детей.

В психологии установлено, что ребенок воспитывается, «присваивая» общечеловеческую культуру в своей собственной деятельности. Однако при этом, как пишет А. Н. Леонтьев, «ребенок вовсе не стоит перед окружающим миром один на один. Его отношения к миру всегда опосредованы отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение»<sup>2</sup>.

Формирующаяся у ребенка система сознания (знания, переживания, оценки, привычки, ценности, стремления, внутренние регуляторы поступков), которая главным образом определяет его социальное поведение, и должна быть основным объектом педагогического воздействия. Огромную роль играет осознание и обобщение ребенком социально ценных поведенческих актов, действий, чувств.

Нарушения познавательного развития умственно отсталого ребенка значительно затрудняют правильное самостоятельное обобщение ребенком тех поведенческих действий, которые должны трансформироваться в общие идеи – убеждения, регулирующие поведение<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [и др.] ; Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Академия, 2002. 480 с.

<sup>2</sup> Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972. С. 413.

<sup>3</sup> Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: пособие для учит. и студ. дефектолог. ф-тов пед. ин-тов / Под ред. В. В. Вориковой. М.: Школа-Пресс, 1994. С. 283.

Способность к обобщению и закреплению в сознании социально ценных поведенческих актов связана с таким личностным качеством ребенка, как критичность мышления. Известно, что умственно отсталые дети характеризуются значительным снижением критичности и самокритичности, повышенной внушаемостью.

Некритичность мышления приводит к тому, что умственно отсталые дети, как правило, совершенно не сомневаются в правильности своих, только что возникших, мыслей, идей. Умственно отсталые дети даже не предполагают, что их суждения и действия могут быть ошибочными. Подобная особенность мышления порождает некритическое восприятие любых указаний и советов окружающих. В связи с этим дети могут попасть под отрицательное влияние, не понимая необходимости сопротивления ему.

Как правило, умственно отсталым свойственно диффузное поражение нервных клеток коры головного мозга, вызывающее в определенной мере нарушение функционирования центральной части всех анализаторов, в том числе и в теменных долях, а это может стать причиной неполноценной регуляции движений. Нарушения нейродинамики, свойственные умственно отсталым, нарушения взаимодействия первой и второй сигнальных систем, нарушения взаимосвязи коры и подкорки, нарушения в действии ретикулярной формации – все это отрицательно сказывается на целостной работе мозга и приводит к волевому недоразвитию умственно отсталых школьников.

Неумение самостоятельно поставить цель и недостаточное осознание поставленных целей, слабая мотивированность действий, неумение спланировать деятельность, выбрать способ деятельности – характерные черты умственно отсталых детей<sup>1</sup>.

Умственно отсталым детям свойственны неумение управлять волевыми действиями, действовать в соответствии с перспективными целями, отсутствие инициативы. Умственно отсталый ребенок не может подчинить поведение определенной задаче и спланировать свои действия. Действия

---

<sup>1</sup> Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1987.

и поступки умственно отсталых преимущественно характеризуются несамостоятельностью, безынициативностью, нецелеустремленностью и нецеленаправленностью, неумением проявлять волевое усилие и преодолевать встречающиеся трудности.

Но слабость воли обнаруживается у умственно отсталых не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает в тех случаях, когда такие дети не испытывают потребности в каком-либо действии. Так, при обычной вялости, безынициативности поведения можно наблюдать у тех же детей настойчивость, безудержность и непреодолимость некоторых желаний и потребностей.

Ввиду присущей умственно отсталым некритичности мышления, их действиям и поступкам свойственна легкая внушаемость, некритичное восприятие советов и указаний со стороны окружающих людей. Нередко случается, что соученикам или соседям по дому удастся внушить умственно отсталому школьнику желание совершить поступок, абсолютно противоречащий его интересам, например, чтобы он испортил какую-либо свою вещь, обидел любимую сестренку, сказал какую-либо глупость учителю и т. д.

Вместе с этим в отношении отдельных указаний умственно отсталые учащиеся могут проявлять бездумное упрямство, длительное сопротивление разумным доводам, действовать наперекор тому, о чем их просят.

Такие контрасты в проявлении воли являются результатом незрелости личности, недоразвития духовно-нравственных потребностей.

Умственно отсталые дети подвластны аффективным импульсам, непосредственным воздействиям окружающей ситуации, не склонны к самостоятельной переработке этих возможностей с позиций собственных убеждений и духовно-нравственных потребностей<sup>1</sup>.

Сложность формирования воли у умственно отсталых во многом обусловлена незрелостью их личности, которая, в первую очередь, связана с характером развития потребностей, интересов и интеллектуальной деятельности у таких

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Просвещение, 1979.

детей. Незрелость проявляется и в особенностях эмоциональной сферы, т. е. в своеобразии развития чувств и эмоций личности.

Недоразвитие чувств умственно отсталых детей зависит от нарушения физиологической деятельности, от особенностей органического поражения центральной нервной системы, от нарушений нейродинамики и особенностей взаимодействия коры и подкорки.

Чувства умственно отсталых детей недостаточно дифференцированы, а переживания примитивны. Детям чаще присущи крайние, полярные чувства: они либо радуются и всем довольны, либо огорчаются, плачут, сердятся, у них редко проявляются разнообразные оттенки чувств, что свойственно нормально развивающимся младшим школьникам.

Умственно отсталых детей отличает выраженная неадекватность чувств и эмоций; переживания и эмоциональные реакции могут проявляться непропорционально воздействиям внешнего мира. В простых случаях вдруг обнаруживается агрессивная устойчивость эмоций, а в серьезной жизненной ситуации может наблюдаться легковесность и поверхностность переживаний. Среди умственно отсталых встречаются школьники с характерными быстрыми переходами от одного настроения к другому. Есть ученики, склонные к стереотипности эмоциональных проявлений, к чрезмерной силе и инертности реакций и переживаний, обусловленных незначительными факторами социальной среды. «Так, например, незначительная обида может вызвать очень сильную и длительную эмоциональную реакцию. Проникнувшись желанием куда-либо пойти, получить какую-либо вещь, с кем-либо повидаться и т. д., умственно отсталый ребенок не может затем отказаться от своего желания, даже если это нецелесообразно»<sup>1</sup>.

В зависимости от нарушений нейродинамики выделяются две группы детей. Первая группа – это дети с преобладающей процесса возбуждения. У них наблюдается чрезмерная выраженность эмоций, сильная и длительная

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986.

эмоциональная реакция, вызываемая малосущественными поводами. Другая группа – это дети с преобладанием процесса торможения. Для них характерна «эмоциональная ригидность» и малая подвижность чувств. Незрелость личности умственно отсталых способствует развитию у них эгоцентрических эмоциональных состояний.

«Говоря о развитии чувств умственно отсталых детей, Л. С. Выготский отмечал, что на начальных ступенях развития интеллекта обнаруживается более или менее непосредственная зависимость его от аффекта. Но по мере развития личности ребенка эти отношения меняются. „Переход ребенка от низших форм эмоциональной жизни к высшим, иначе говоря, развитие высших чувств, непосредственно связано с изменением отношений между аффектом и интеллектом“<sup>1</sup>»<sup>2</sup>.

Умственно отсталые «не корректируют своих чувств соответственно ситуации, не могут найти удовлетворение какой-либо своей потребности в ином действии, замещающем первоначально задуманное. Они долго не могут найти утешение после какой-либо обиды, не могут удовлетвориться какой-либо, даже лучшей, вещью, которую им подарили взамен похожей, разбитой или утерянной»<sup>3</sup>.

«Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у умственно отсталых учащихся с трудом и в гораздо более позднем возрасте формируются высшие духовные чувства: чувства долга, чести, ответственности, коллективизма и др.»<sup>4</sup>.

Кроме того, умственно отсталым младшим школьникам свойственен низкий уровень сформированности понятий и познания общественных отношений, неумение сопоставлять и анализировать факты, выводить закономерности, элементарность развития мировоззренческих взглядов, не-

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника.

<sup>2</sup> Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / Сост. А. Д. Виноградова. М.: Просвещение, 1985.

<sup>3</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».

<sup>4</sup> Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».

критичность и слабость регулирующей функции мышления. Все это обуславливает низкий уровень развития убеждений и отражается на характере умственно отсталых детей.

На формирование характера оказывают влияние потребности и интересы. С высшими духовно-нравственными потребностями связаны такие черты характера, как активность, возвышенность, инициатива. Низкий уровень развития духовных и социальных потребностей способствует возникновению у умственно отсталых ограниченности взглядов, представлений, малой активности, отсутствию любознательности и инициативы.

Как правило, интересы умственно отсталых младших школьников тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети руководствуются в большинстве случаев ближайшими мотивами. Многие исследователи отмечают как характерную черту умственно отсталого ребенка отсутствие у него интереса к познанию<sup>1</sup>.

В младшем школьном возрасте для умственно отсталого ребенка игровая деятельность продолжает занимать первостепенное место. К этому возрасту он приобретает определенный жизненный опыт, научается выполнять многие предметно-практические действия, в том числе и игровые, в которых, однако, далеко не всегда находит отражение реальная действительность<sup>2</sup>.

В связи с этим развитие отношения к учению у младших школьников протекает замедленно. Оно характеризуется неустойчивостью, изменяется под влиянием ситуации успеха или неуспеха, смены обстановки, степени контроля со стороны взрослого (педагога, родителя)<sup>3</sup>.

Все сказанное свидетельствует о том, что воспитание умственно отсталых детей в семье и школе представляет большие трудности. Родители обычно не могут определить меру

---

<sup>1</sup> Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.



строгости и требовательности по отношению к ним. Часто в семейном воспитании умственно отсталых преобладают крайности, которые существенно искажают характер ребенка.

Одним из путей формирования положительных черт характера умственно отсталых учеников является воспитание у них положительных привычек. Как правило, привычки возникают в результате определенного образа жизни как проявление компенсаторных возможностей. Ввиду органического «поражения мозга умственно отсталому ребенку значительно труднее, чем здоровому (нормально развивающемуся), приспособиться к условиям окружающей его среды, труднее занять среди товарищей, сверстников, в школе и семье какую-либо устойчивую жизненную позицию»<sup>1</sup>.

Как отмечает С. Я. Рубинштейн, «появлению у умственно отсталых детей множества дурных привычек способствует то обстоятельство, что, прежде чем попасть в... школу (специальную (коррекционную), они иногда проводят год или два в массовой школе. Не будучи в состоянии справиться с требованиями массовой школы, умственно отсталый ребенок по большей части не учится, а привыкает бездельничать, озорничать. У него формируется привычка искать развлечений и утешений в одиночестве, в стороне от детского коллектива; возникает отвращение к учению и страх перед вызовом к доске и т. д. В эти годы нередко возникает ряд дурных привычек»<sup>2</sup>.

В основе вредных привычек нередко лежат нежелательные средства компенсации. Даже в обычных условиях воспитания у умственно отсталых детей могут сложиться вредные привычки. Следовательно, воспитание положительных привычек способствует формированию устойчивых черт характера, а стихийное развитие дурных привычек побуждает умственно отсталого вступать на путь отрицательной ложной компенсации<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Психические процессы и свойства личности умственно отсталых детей: Учеб. пособие / Под ред. А. Д. Виноградовой.

Большое значение привычек в воспитании умственно отсталых детей объясняется также тем, что при их правильном формировании возникает возможность способствовать росту духовно-нравственных потребностей и интересов детей, т. е. гармоничному развитию их личности.

Более того, умственно отсталые дети в связи со свойственной им неразвитостью мышления, слабостью усвоения общих понятий и закономерностей сравнительно поздно начинают разбираться в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо, в младшем школьном возрасте носят поверхностный характер. Они узнают правила морали из книг, от учителей, воспитателей, родителей, но далеко не всегда оказываются в состоянии действовать в соответствии с этими нормами, либо воспользоваться ими в непривычной конкретной ситуации, основываясь на рассуждениях. Поэтому и случается, что умственно отсталые дети по неразумению либо по неустойчивости нравственных понятий (принципов) из-за внушаемости поддаются дурным влияниям и совершают неправильные действия<sup>1</sup>.

Важнейшей и решающей задачей формирования личности является развитие культурных потребностей и интересов. Еще Э. Сеген писал, что умственно отсталый ребенок ничего «не знает», «не может» и «не хочет», и придавал главное значение последнему, т. е. отсутствию каких-либо хотений, стремлений, потребностей. Он считал, что умственно отсталый ребенок, возможно, многое бы смог и узнал, если бы только захотел, но вся беда в этой слабости побуждения<sup>2</sup>.

Характеризуя облик умственно отсталых школьников, профессор Л. В. Занков также обращает внимание на то, что у многих из них крайне мало развита любознательность, мало выражены побуждения к осуществлению новых видов деятельности<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> См.: Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> См., например: Занков Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка. М.: Учпедгиз, 1935; Индивидуальные варианты развития младших школьников / Под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой. М.: Педагогика, 1973.

Особую трудность, как показывают некоторые исследования, представляет воспитание самостоятельности и правильной самооценки у умственно отсталых младших школьников. Критическое отношение к своим суждениям, действиям и, наконец, к себе самому, своим способностям и умениям, представляет одно из сложных проявлений самосознания человека. У умственно отсталых школьников часто наблюдается переоценка своей личности, некритичное отношение к своим суждениям и поступкам. Например, получив плохую оценку за какую-либо работу, они не понимают, что она обусловлена качеством работы, и рассматривают эту оценку как нанесение обиды со стороны учителя.

Наряду с этим, то «приниженное» положение, в которое попадают умственно отсталые дети среди своих сверстников, часто способствует возникновению у них чувства собственной неполноценности, робости и зависимости. Это становится причиной их несамостоятельности. Нормально развивающиеся дети, сверстники умственно отсталых детей, нередко отказываются дружить с ними, не принимают в свои коллективные игры, дразнят и часто помыкают ими. Отсюда у последних возникает привычка всех и во всем слушаться, некритично относиться к чужой команде и выполнять ее, появляется зависимость от мнений и желаний других в ущерб своим собственным<sup>1</sup>.

Более того, личность умственно отсталого учащегося отличается низким уровнем правосознания. Часто это люди, не имеющие твердых моральных убеждений, принципов и глубоких нравственных чувств. Их поведение, взгляды, оценки целиком зависят от ситуации, от того, кто их поведет за собой<sup>2</sup>.

Итак, вышеописанные тенденции развития умственно отсталых младших школьников препятствуют формированию у них нравственного сознания, морально-психологических качеств, культурного поведения, а также неблагоприятным образом сказываются на процессе социализации таких детей в целом.

---

<sup>1</sup> См.: Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».

<sup>2</sup> Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков.



## **Глава 2**

# **ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СФОРМИРОВАННОСТИ НРАВСТВЕННЫХ ЧУВСТВ И ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ**

### **§ 1. Изучение особенностей понимания и проявления нравственных чувств и поведения детьми младшего школьного возраста с нарушениями развития**

В аспекте изучения нравственных чувств и поведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями развития было проведено диагностическое исследование, целью которого являлось определение специфики сформированности нравственных чувств и поведения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умственно отсталых.

Задачами исследования стали:

- 1) изучение особенностей понимания и проявления нравственных чувств и поведения детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
- 2) изучение особенностей понимания и проявления нравственных чувств и поведения умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста;

3) сравнительный анализ показателей исследования сформированности нравственных чувств и поведения у детей с задержкой психического развития и умственно отсталых;

Методы диагностического исследования:

1) наблюдение за учебной деятельностью учащихся;

2) беседа, построенная на основе вопросов нравственного характера;

3) тестирование детей с задержкой психического развития и умственно отсталых;

4) сравнительный анализ полученных результатов.

С целью установления специфики развития нравственных чувств у детей с задержкой психического развития и умственно отсталых в качестве критериальной основы для сравнения выступали особенности развития нравственных чувств и поведения у нормально развивающихся детей, т. е. в эмпирическом исследовании были задействованы три категории детей младшего школьного возраста: нормально развивающиеся дети, дети с задержкой психического развития и умственно отсталые учащиеся.

Диагностическое исследование проводилось по единой системе в средней общеобразовательной школе № 109, в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VII вида школе № 220 и в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида школе № 167 Екатеринбург и стояло из двух этапов.

## **I ЭТАП**

Для изучения особенностей понимания и проявления нравственных чувств и поведения детьми младшего школьного возраста с ЗПР, умственно отсталыми учащимися и нормально развивающимися школьниками были использованы методики И. Г. Сенина:

методика «Понимание нравственных категорий»;

методика «Что мы ценим в людях?»;

методика «Разложи карточки»;

методика «Дружба»;

методика «Закончи предложение».

Возрастная группа: 30 учащихся вторых классов, из них 10 человек с задержкой психического развития, 10 умственно отсталых и 10 нормально развивающихся детей.

При оценивании ответов и интерпретации результатов испытуемых мы опирались на толкование нравственных категорий, данное в словарях И. С. Кона и С. И. Ожегова (прил. 1).

Результаты исследований схематично представлены в диаграммах, где цифры в столбцах указывают на число детей, набравших то или иное количество баллов, что соответствует определенному уровню.

### ***Методика «Понимание нравственных категорий»***

**Цель:** установить уровень сформированности нравственных понятий (доброта, уважение, вежливость, скромность, честность, дружба) у учащихся младшего школьного возраста, обучающихся в специальных (коррекционных) школах VII, VIII вида и в обычных массовых школах.

**Ход выполнения:** испытуемому предлагается в устной форме ответить на вопросы:

1. Что такое доброта?
2. Что такое уважение?
3. Что такое вежливость?
4. Что такое скромность?
5. Что такое честность?
6. Что такое дружба?

**Обработка полученных данных:** качественный анализ ответов испытуемых позволяет определить уровень сформированности у них понятий и представлений о некоторых нравственных чувствах и качествах, которые оцениваются следующим образом:

- 1) неправильное представление (1-й уровень);
- 2) недостаточно полное и четкое представление (2-й уровень);
- 3) адекватное, полное и четкое представление о нравственной категории (3-й уровень).

## Сравнительный анализ

### Категория «доброта»

Исследование показало, что всем нормально развивающимся учащимся (10 человек) присущ 3-й уровень понимания категории «доброта» (диаграмма 1): дети имеют полное и четкое представление о доброте.

У младших школьников с ЗПР преобладают не совсем точные представления о доброте (4 человека имеют 2-й уровень), а в некоторых случаях даже неверные (3 человека – 1-й уровень); только 3 человека продемонстрировали правильное понимание категории «доброта» (3-й уровень).

Умственно отсталые учащиеся в основном имеют 2-й уровень сформированности понятия (6 детей): у них выявлено недостаточно полное и четкое представление о доброте; 2 ребенка имеют неправильные представления о категории (1-й уровень); 2 ребенка с заданием не справились.

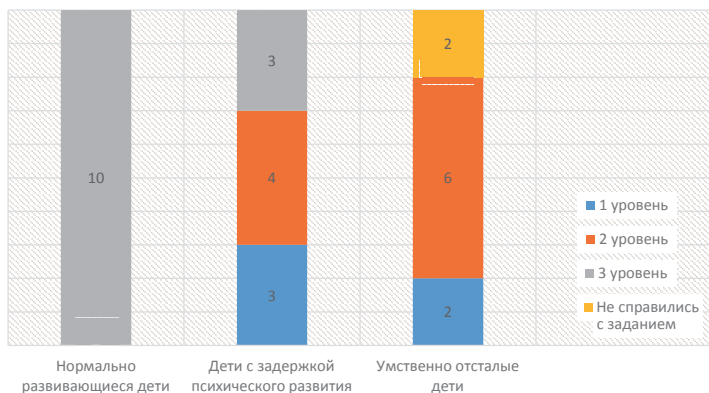


Диаграмма 1. Уровни сформированности у детей понятия «доброта»

### Категория «уважение»

У нормально развивающихся младших школьников в большинстве своем выражен 3-й уровень сформированности понятия: 8 человек имеют адекватное и логичное представление



о категории «уважение»; 2 человека – недостаточно полное и четкое представление (2-й уровень) (диаграмма 2).

У младших школьников с ЗПР преобладают 1-й уровень (5 человек) и 2-й уровень (4 человека), т. е. учащиеся в основном имеют неправильные или правильные, но недостаточно точные и содержательные представления об этой нравственной категории. Обстоятельное представление о рассматриваемой категории продемонстрировал только 1 ребенок (3-й уровень).

В группе умственно отсталых детей 5 человек продемонстрировали неправильное понимание нравственной категории «уважение» (1-й уровень), 4 ребенка не смогли выполнить задание; только 1 ребенок знает, что такое уважение, но, к сожалению, его представления имеют достаточно поверхностный характер (2-й уровень).

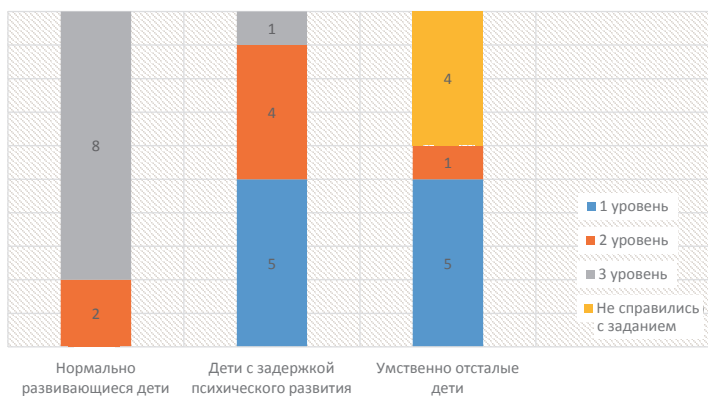


Диаграмма 2. Уровни сформированности у детей понятия «уважение»

### *Категория «вежливость»*

У нормально развивающихся детей отмечается 3-й уровень (7 человек) сформированности этого понятия; 2-й уровень у 3 человек. Это говорит о том, что большинство детей имеют правильные, четкие представления о вежливости (см. диаграмму 3).

У всех учащихся с задержкой психического развития выявлен 2-й уровень (10 человек). Дети имеют верные, но недостаточно полные и четкие представления о категории «вежливость».

У умственно отсталых младших школьников превалирует 2-й уровень (5 человек): учащиеся недостаточно четко и адекватно понимают это нравственное качество личности; 4 ребенка не имеют правильных представлений об этой категории (1-й уровень); 1 ребенок не справился с заданием.

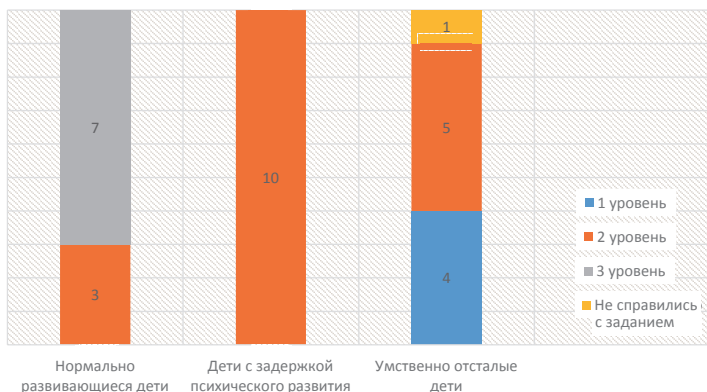


Диаграмма 3. Уровни сформированности у детей понятия «вежливость»

### Категория «скромность»

Все опрошенные нормально развивающиеся учащиеся (10 человек) имеют правильное представление о скромности (3-й уровень).

У большинства младших школьников с ЗПР (8 человек) не сформировано правильное представление об этой нравственной категории (1-й уровень); только 2 ребенка дали частично верные ответы (2-й уровень).

Половина из опрошенных умственно отсталых детей (5 человек) не смогли объяснить, что такое скромность, т. е. не справились с заданием; 3 ребенка имеют неверные представления о данной категории (1-й уровень); 2 ребенка от-

ветили правильно, но недостаточно содержательно и четко (2-й уровень) (диаграмма 4).

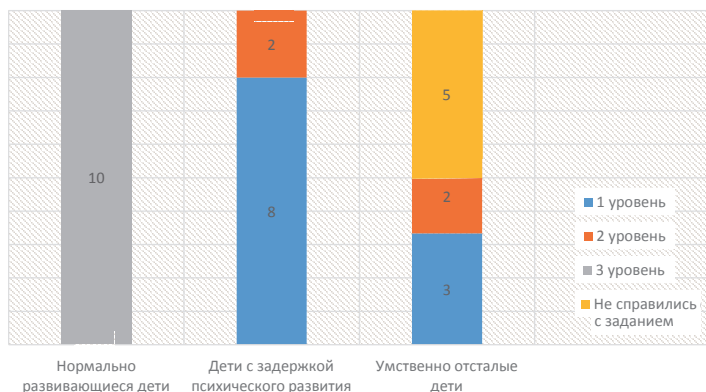


Диаграмма 4. Уровни сформированности у детей понятия «скромность»

### Категория «честность»

Значительное количество нормально развивающихся детей (9 человек) знают, что такое честность, формулируют содержательные и полные ответы (3-й уровень); только 1 ребенок дал не совсем четкий ответ (2-й уровень) (см. диаграмму 5).

У 6 младших школьников с ЗПР понимание этой категории имеет поверхностный характер, т. е. представления недостаточно полные и четкие (2-й уровень); 3 человека дали точные ответы по данной категории (3-й уровень); 1 ребенок имеет ошибочное представление о категории «честность» (1-й уровень).

Большая часть умственно отсталых учащихся (6 человек) имеют неполные и нечеткие представления о честности (2-й уровень); 2 ребенка дали неправильные ответы (1-й уровень); 1 ребенок не выполнил задание и только 1 учащийся смог сформулировать точный и обстоятельный ответ на вопрос, что такое честность (3-й уровень).

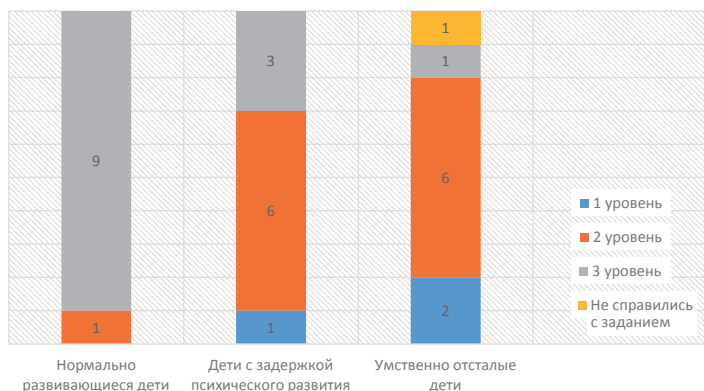


Диаграмма 5. Уровни сформированности понятия «честность»

### Категория «дружба»

У нормально развивающихся младших школьников превалирует 3-й уровень (9 человек): дети имеют верные представления о дружбе. 1 ребенок дал не совсем четкое определение понятия «дружба» (2-й уровень) (диаграмма 6).

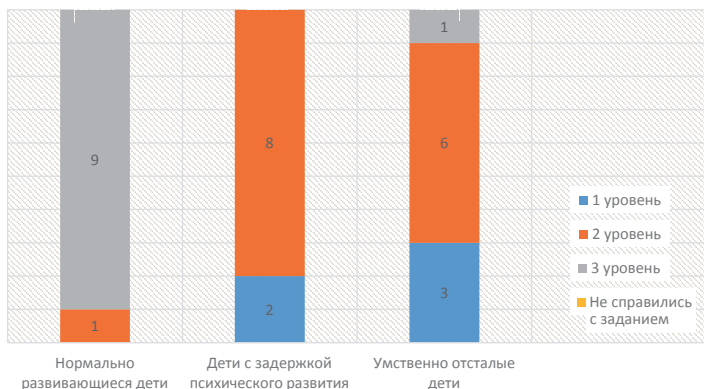


Диаграмма 6. Уровни сформированности понятия «дружба»

У большинства учащихся с ЗПР отмечается 2-й уровень сформированности рассматриваемого понятия (8 человек), т. е. дети представляют, что такое дружба, но недостаточно точно и четко; 2 человека имеют неадекватное понимание (1-й уровень).

У умственно отсталых младших школьников по категории «дружба» преобладает 2-й уровень (6 детей), так как они имеют верные, но не совсем содержательные и четкие представления. 3 ребенка дали неправильные и бессмысленные ответы, что свидетельствует об отсутствии сформированности у них понятия «дружба» (1-й уровень). Подробный и толковый ответ дал только 1 ребенок (3-й уровень).

Итак, у детей с ЗПР в отличие от нормально развивающихся сверстников младшего школьного возраста прослеживается недостаточно правильное понимание исследуемых нравственных категорий. Их представления, как правило, имеют поверхностный, неустойчивый характер.

Умственно отсталые младшие школьники по результатам проведенного опроса, также не владеют знаниями о нравственных категориях. Они теряются при ответах на вопросы, что такое скромность, уважение, вежливость. Их суждения часто прямолинейны и ситуативны.

В процессе высказываний у детей с ЗПР и умственно отсталых наблюдаются: неуверенность, двигательное беспокойство, неадекватность эмоциональных проявлений, повышенная отвлекаемость, отсутствие последовательности при ответах.

У нормально развивающихся детей представления о нравственных категориях в младшем школьном возрасте в большинстве случаев уже сформированы.

### ***Методика «Что мы ценим в людях»***

**Цель:** выявить нравственные ориентиры и нравственные чувства у учащихся младшего школьного возраста, обучающихся в специальных (коррекционных) школах VII, VIII вида и в обычных массовых школах.

**Ход выполнения:** ребенку предлагается мысленно выбрать двух своих знакомых: один из них должен быть хорошим человеком, на которого ребенок хотел бы быть похожим,

другой – плохим. Испытуемого просят назвать качества, которые нравятся и не нравятся в выбранных людях, и привести примеры поступков или действий, эксплицирующих эти качества. Исследование проводится индивидуально, в протоколе фиксируется эмоциональная реакция ребенка, а также его объяснения. Ребенок должен дать моральную оценку поступкам, что позволит выявить его отношение к нравственным нормам и поможет определить степень сформированности нравственных чувств. Особое внимание уделяется адекватности эмоциональных реакций ребенка на соответствие/несоответствие поступка моральным нормам: положительная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) на безнравственный поступок.

**Обработка и интерпретация результатов:** для обработки результатов использовалась следующая ориентировочная шкала:

0 баллов – ребенок не имеет четких нравственных ориентиров. Отношение к нравственным нормам неустойчивое. Неправильно объясняет поступки (не соответствуют называемым качествам), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют;

1 балл – нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им ребенок не стремится или считает это недостижимой мечтой. Правильно оценивает поступки, однако отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное. Эмоциональные реакции неадекватны;

2 балла – нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое;

3 балла – ребенок обосновывает свой выбор нравственными установками; эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое.

Результаты проведенного исследования показывают, что все нормально развивающиеся дети (10 человек) по данной методике набрали по 3 балла (см. диаграмму 7). Это свидетельствует о том, что у учащихся сформированы нравственные установки, эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое.

Младшие школьники с ЗПР в большинстве случаев (6 человек) получили по 1 баллу; это говорит о том, что у этих детей нравственные ориентиры в основном присутствуют, но соответствовать им учащиеся не стремятся или считают это недостижимой целью. Они адекватно оценивают поступки окружающих, но отношение к нравственным нормам неустойчивое, пассивное, эмоциональные реакции неадекватны.

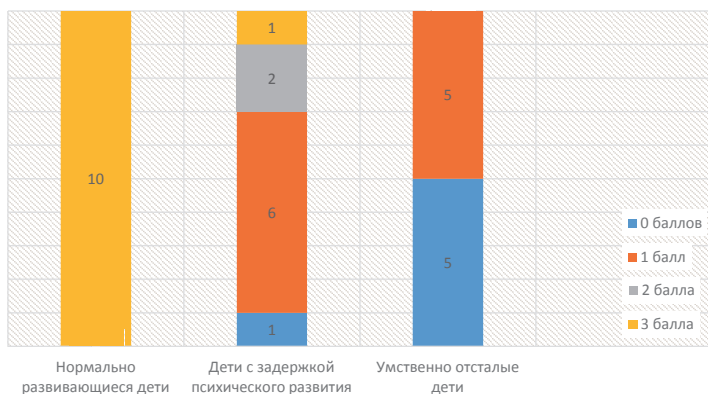


Диаграмма 7. Показатели развития нравственных ориентиров и чувств у испытуемых

У 2 детей, получивших по 2 балла, нравственные ориентиры существуют, оценки поступков и эмоциональные реакции адекватны, но отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое.

1 человек получил 3 балла, так как ребенок обосновывает свой выбор аргументами нравственного содержания; эмоциональные реакции адекватны, отношение к нравственным нормам устойчивое.

1 ребенок получил 0 баллов, поскольку не имеет четких нравственных ориентиров; отношение к нравственным нормам неустойчивое; неправильно объясняет поступки других людей (не соответствуют называемым качествам), эмоциональные реакции отсутствуют.

Умственно отсталые учащиеся продемонстрировали низкие показатели сформированности нравственных ориентиров и нравственных чувств. Обработка полученных результатов позволяет подвести следующие итоги: 5 умственно отсталых детей получили 0 баллов. Такой показатель – свидетельство отсутствия у детей четких нравственных ориентиров, неустойчивого отношения к нравственным императивам. Дети этой группы неправильно интерпретируют поступки (т. е. поведенческие характеристики не соотносятся с называемыми качествами личности), их эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

Остальные учащиеся (5 человек) набрали по 1 баллу. Это, в свою очередь, указывает на то, что у детей существуют нравственные ориентиры, но соответствовать им учащиеся не стремятся. Умственно отсталые младшие школьники адекватно оценивают поступки, однако отношение к моральным нормам у них неустойчивое и пассивное. Эмоциональные проявления не соответствуют специфике обсуждаемого поведения других людей.

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод о том, что нормально развивающиеся младшие школьники имеют четкие нравственные ориентиры, к которым стремятся. Они аргументируют свой выбор, приводят подтверждающие примеры нравственного характера. Отношение к нравственным паттернам поведения устойчивое и обоснованное. Эмоциональные реакции адекватны.

У детей с ЗПР в большинстве случаев сформированы нравственные ориентиры, но соответствовать им дети не стремятся. Учащиеся адекватно оценивают поступки, действия окружающих людей, но, несмотря на это, отношение к нравственным нормам у них пассивное. Чаще всего эмоциональные реакции характеризуются индифферентностью или однотипностью, поверхностностью. Однако дети правильно дифференцируют позитивные и негативные поступки людей.

У умственно отсталых учащихся существуют нравственные ориентиры, но эти ориентиры имеют аморфный и неопределенный характер. Отношение к нравственным нормам неустойчивое. Как правило, дети недостаточно верно истолковывают поступки и действия окружающих людей. Эмоции



неадекватны или отсутствуют. Нравственные чувства младших школьников данной категории отличаются низкой степенью осознанности и проявляются на уровне знания, которое актуализируется только в зоне ближайшего развития.

### **Методика «Разложи карточки»**

**Цель:** определить уровень умения у детей подбирать антонимические пары к словам, обозначающим нравственные качества личности.

**Ход выполнения:** испытуемому дается набор карточек, на каждой написано слово, обозначающее какое-либо нравственное качество личности. Требуется подобрать антонимы для предложенных слов и разложить карточки таким образом, чтобы слова-антонимы располагались друг напротив друга.

#### **Предлагаемые варианты:**

добро – зло;  
вежливость – грубость;  
дружба – вражда;  
честность – вранье;  
скромность – бесстыдство.

**Обработка полученных данных:** при обработке данных используется следующая классификация:

1-й уровень – неправильное представление и сопоставление нравственных категорий (3 и более ошибки);

2-й уровень – недостаточно правильное представление о нравственных категориях (1–2 ошибки);

3-й уровень – правильное понимание и сопоставление нравственных категорий (0 ошибок).

Исследование показало, что все 10 нормально развивающихся младших школьников смогли правильно подобрать антонимическую пару к словам, обозначающим нравственные качества личности (3-й уровень) (см. диаграмму 8).

5 детей младшего школьного возраста с ЗПР не справились с заданием; 3 ребенка с ЗПР допустили по 1–2 ошибки (2-й уровень); 2 ребенка с ЗПР выполнили задание правильно, разложили карточки без ошибок (3-й уровень).

5 умственно отсталых учащихся не справились с заданием, так как допустили множество ошибок или совсем отказались от выполнения предложенного задания. 1 ребенок при

разложении карточек допустил 3 ошибки, что указывает на 1-й уровень, т. е. у ребенка неправильно сформировано представление о нравственных качествах личности. 3 умственно отсталых младших школьника в процессе деятельности допустили по 1–2 ошибки, что свидетельствует о наличии недостаточно правильного представления о нравственных категориях (2-й уровень). 1 умственно отсталый ребенок выполнил задание правильно, разложил карточки без ошибок, грамотно сопоставил противоположные нравственные категории (3-й уровень).

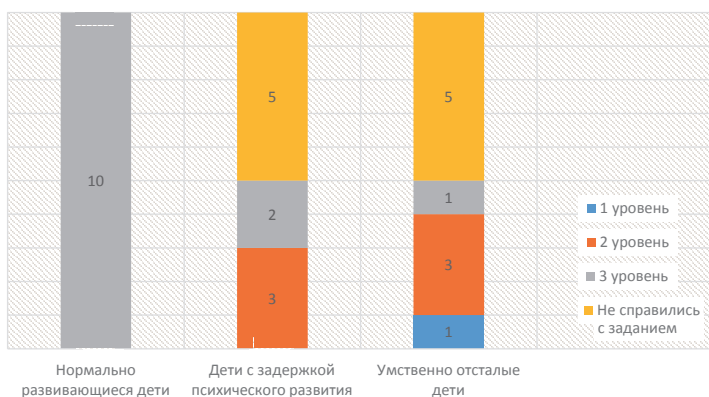


Диаграмма 8. Уровни понимания детьми значений нравственных качеств личности

Данное исследование позволяет судить о том, что младшие школьники с ЗПР и умственно отсталые путают некоторые нравственные качества (например, честность с вежливостью; вежливость со скромностью; скромность с честностью; грубость с враньем и т. п.), не понимают значений тематической группы слов, обозначающих нравственные качества; они, как правило, знают сами слова, но объяснить их толкование и правильно употребить в определенном контексте не могут, что явно не соответствует их возрастной норме. Следовательно, развитие высших (нравственных) чувств происходит с относительным опозданием и требует значительных педагогических усилий.

### **Методика «Дружба»**

**Цель:** выявить у детей уровень понимания категорий «дружба» и «дружеские отношения».

**Ход работы:** испытуемому читается рассказ: «Однажды Маша не выучила стихотворение. И она решила обмануть учительницу. Маша подошла к своей подруге Лене и попросила: „Лена, если учительница вызовет меня отвечать, я скажу, что вчера у меня болела голова и я не смогла выучить стихотворение. А ты подтверди“. Но Лена отказалась это сделать. А ты согласился бы помочь Маше?»

Далее испытуемому предлагается продолжить предложение: «Настоящая дружба – это...» (выбор испытуемого отмечается):

1. Помогать товарищу выполнять домашнее задание.
2. Вместе воровать клубнику на чужом огороде.
3. Приносить другу домашнее задание во время его болезни.
4. Рассказывать учителю о поступках друга.
5. Защищать товарища на улице от хулиганов.
6. Делиться с товарищем тем, чего у него нет.
7. Помогать товарищу корчить рожи ребятам.
8. Собственный вариант ответа.

**Обработка полученных данных:** при интерпретации результатов опираемся на градацию, состоящую из трех уровней:

1-й уровень – неадекватное представление о нравственных категориях «дружба» и «дружеские отношения»;

2-й уровень – недостаточно правильное представление о содержании категорий «дружба» и «дружеские отношения»;

3-й уровень – правильное понимание нравственных категорий.

В ходе исследования было обнаружено, что все нормально развивающиеся дети (10 человек) имеют 3-й уровень. Это говорит о том, что у них сформировано понятие «дружба» и их нравственное поведение соответствует представлению об этой категории (см. диаграмму 9).

8 учащихся с ЗПР продемонстрировали только 2-й уровень в нравственных суждениях. Данный факт свидетельствует о поверхностном понимании категорий «дружба» и

«дружеские отношения», что, в свою очередь, сказывается на поступках этих детей по отношению к другим.

1 младший школьник с ЗПР показал 1-й уровень, т. е. ребенок не имеет представлений о понятиях «дружба» и «дружеские отношения».

1 учащийся с ЗПР достиг 3-го уровня, следовательно, у ребенка сформировано полное и четкое представление о дружбе и он в отношениях с другими руководствуется имеющимися адекватными знаниями и ценностями.

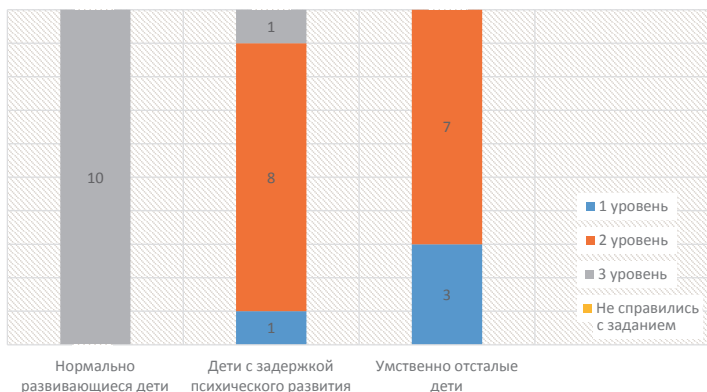


Диаграмма 9. Уровни понимания детьми нравственных категорий «дружба» и «дружеские отношения»

Умственно отсталые дети в большинстве случаев (7 детей) продемонстрировали 2-й уровень понимания категории «дружба» и «дружеские отношения». Представления умственно отсталых детей о дружбе, дружеских отношениях сформированы недостаточно правильно, а это, в свою очередь, влияет на установление контактов и отношений с окружающими людьми, делая взаимодействия непрочными, своеобразными и лишенными нравственного начала.

3 ребенка по данной методике показали 1-й уровень, т. е. эти учащиеся не имеют представлений о категории «дружба» и «дружеские отношения», что существенно тормозит процесс формирования и совершенствования у детей дружеских отношений со сверстниками.

Как правило, умение выстраивать дружеские взаимоотношения со сверстниками является важным новообразованием развития детей в младшем школьном возрасте.

### **Методика «Закончи предложение»**

**Цель:** исследовать уровень отношения младших школьников к соблюдению нравственных норм поведения.

**Ход работы:** испытуемому читают рассказ и просят закончить последнее предложение: «В школьной столовой дежурный ученик нечаянно уронил тряпку в котел с молоком и никому не сказал об этом. Один из одноклассников видел случившееся, но также скрыл это. Молоко прокисло, и вся школа осталась без завтрака. На месте того одноклассника я...».

**Обработка полученных данных:** при обработке данных используются следующие три уровня, определяющие отношение испытуемого к нравственным нормам:

1-й уровень – при выполнении задачи испытуемый принял ошибочное решение: выбранный им ответ противоречит содержанию моральных норм (неустойчивое отношение к нравственным нормам поведения);

2-й уровень – испытуемый выбрал правильный ответ, но готов отказаться от него при малейшем «давлении» (пассивное отношение к нравственным нормам поведения);

3-й уровень – испытуемый выбрал правильный ответ и при воздействии на него не отказывался от своего решения (активно устойчивое отношение к нравственным нормам).

Все опрошенные нормально развивающиеся дети (10 человек) при выполнении задания выбирали правильный ответ и демонстрировали уверенность в принятии своего решения. У них отмечается активно устойчивое отношение к нравственным нормам (3-й уровень) (см. диаграмму 10).

У детей с ЗПР преобладает 2-й уровень (7 человек). Они выбирали правильный ответ, но проявляли при этом некоторую нерешительность (пассивное отношение к нравственным нормам поведения).

1 ребенок с заданием не справился. Еще 1 учащийся оставался на 1-м уровне, т. е. при выполнении задания испытуемый принимал ошибочное решение: выбранный им ответ

не соответствовал содержанию моральных норм (зафиксировано неустойчивое отношение к нравственным нормам).

1 ребенок с ЗПР достиг 3-го уровня, у него наблюдается активно устойчивое отношение к нравственным нормам.

В группе умственно отсталых детей превалирует 1-й уровень (6 человек). Это говорит о том, что учащиеся принимали ошибочные решения: их ответы противоречили моральным нормам (отмечается неустойчивое отношение к нравственным нормам).

3 младших школьника по результатам задания достигли 2-го уровня. У них наблюдается пассивное отношение к нравственным нормам. Об этом свидетельствует тот факт, что испытуемые выбирали правильный ответ, но готовы были его подвергнуть сомнению при незначительном воздействии на них со стороны сверстников или взрослых (в частности, учителя и исследователя).

Только 1 умственно отсталый ребенок выбрал правильный ответ и не отказался от своего решения (активно устойчивое отношение к нравственным нормам), что говорит о 3-м уровне.

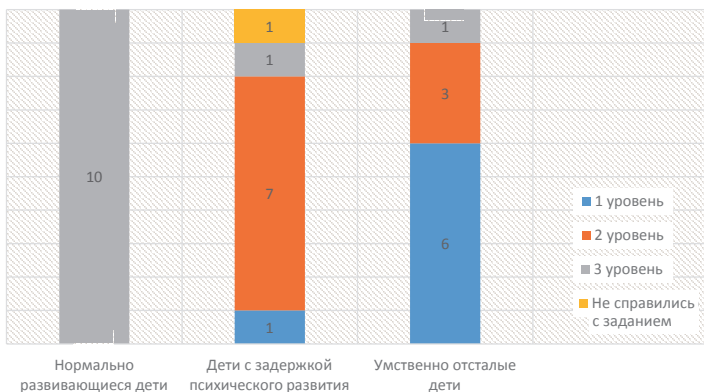


Диаграмма 10. Уровни отношения детей к проявлению нравственных норм поведения

По результатам I этапа исследования можно судить о четких представлениях и сформированных понятиях о моральных нормах и категориях у нормально развивающихся детей младших классов.

Данные исследования позволяют выявить особенности восприятия и следования моральным нормам младших школьников с ЗПР. Такие дети не имеют целостного представления о нравственных категориях и нормах. Их оценки и суждения часто бывают конкретными и ситуативными, а отношение к нравственным нормам имеет противоречивый и эгоистический характер. Понимание нравственных категорий у детей с ЗПР недостаточно сформировано. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего они внушаемы и склонны к подражанию.

В процессе исследования было обнаружено, что учащиеся с ЗПР часто затрудняются охарактеризовать собственное эмоциональное состояние в той или иной ситуации. Кроме того, результаты наблюдений за младшими школьниками с ЗПР указывают на некоторую ригидность их чувств, проявляющуюся в отношениях с окружающими людьми.

В большинстве случаев для детей с ЗПР характерно отсутствие чувства долга, ответственности, чувства преданности и, наоборот, присуща неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки.

Таким образом, нравственное поведение детей с ЗПР не соответствует младшему школьному возрасту и характеризуется такими специфическими особенностями, как выраженная зависимость проявления моральных норм от внешнего контроля, от условий ситуации; размытость нравственных норм; видение окружающих сверстников как людей, способных в основном на аморальное поведение; становление нравственности в сторону ее прагматичности.

Результаты исследования нравственной стороны личности умственно отсталых учащихся демонстрируют отсутствие у них четких, сформированных нравственных представлений о таких категориях как «дружба», «вежливость», «скромность», «уважение». Дети, как правило, не имеют обозначенных нравственных ориентиров. Отношение к моральным нормам и правилам – неустойчивое. Учащиеся

неправильно характеризуют поступки людей (т. е. поступки не соответствуют называемым нравственным качествам); эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

У некоторых детей отмечается затянутасть, инертность эмоциональных реакций, имеющих ярко выраженный эгоцентрический характер. В большинстве случаев, как показывают результаты наблюдения, умственно отсталые учащиеся весьма слабо контролируют свои эмоциональные проявления, а часто и не пытаются этого делать. Поведение и переживания умственно отсталых младших школьников отражают слабое осознание ими окружающей действительности.

Вместе с тем, необходимо акцентировать, что умственно отсталый ребенок, оказавшись в доступной его пониманию ситуации, стремится к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека и старается оказать ему определенную помощь.

Как правило, умственно отсталым учащимся свойственны такие черты, как не критичность по отношению к себе, внушаемость, двойственность поступков, неумение отстаивать нравственные позиции. Следовательно в поведении детей наблюдается беспринципность и конформизм.

На основе вышесказанного можно сделать вывод о том, что нравственное развитие умственно отсталых младших школьников отстает от возрастной нормы.

## **II ЭТАП**

Для изучения особенностей развития нравственных чувств и поведения у детей с задержкой психического развития, умственно отсталых и нормально развивающихся, были использованы следующие методики:

методика В. В. Бойко «Эмоциональная эмпатия»;

методика Е. П. Ильина, П. А. Ковалева «Личностная агрессивность и конфликтность».

В исследовании на этом этапе принимали участие 45 учащихся четвертых классов, из них 15 человек с задержкой психического развития, 15 умственно отсталых и 15 нормально развивающихся детей младшего школьного возраста.



### **Методика «Эмоциональная эмпатия» (В. В. Бойко)**

**Цель:** определить у детей уровень сформированности эмоциональной эмпатии.

**Стимульный материал:** опросник, состоящий из 9 утверждений.

**Порядок проведения.** Инструкция: «Прочти предложенные утверждения и при согласии с ними поставь рядом знак „+“, а при несогласии знак „-“».

1. Если окружающие проявляют признаки тревоги, я обычно остаюсь спокойным.

2. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.

3. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.

4. Чужой смех обычно заражает меня.

5. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

6. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

7. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

8. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

9. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

**Обработка результатов:** по 1 баллу начисляется за ответ «да» по утверждениям 2, 4, 6 и за «нет» по утверждениям 1, 3, 5, 7, 8, 9.

**Интерпретация:** если опрошенный набрал 6–9 баллов, то у него выражена эмоциональная отзывчивость на переживания других людей. Если он набрал от 0 до 2 баллов, то эмоциональная эмпатия у него низкая или не выражена совсем.

### **Сравнительный анализ.**

Результаты исследования схематично представлены на диаграмме 11, где цифры в столбцах указывают на число детей, набравших то или иное количество баллов, что соответствует определенному уровню.

Результаты проведенного исследования показывают, что большинство нормально развивающихся детей (13 человек)

набирают 6–9 баллов (высокий уровень). Это свидетельствует о наличии у них выраженной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей, т. е. дети стремятся реагировать и понимать эмоциональное состояние других людей, стараются эмоционально поддерживать близких, друзей в трудных жизненных ситуациях и т. д.

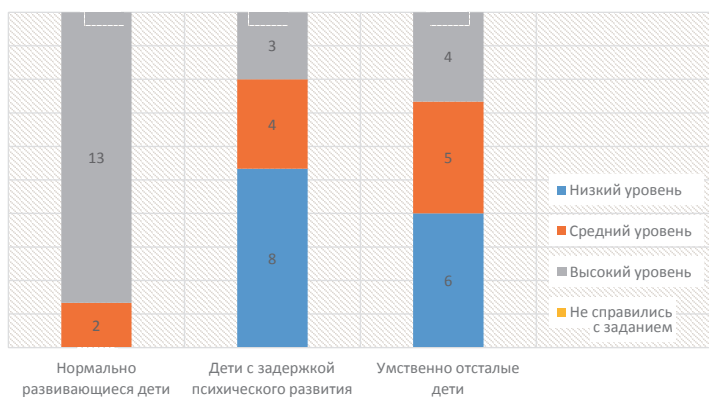


Диаграмма 11. Уровни сформированности эмоциональной отзывчивости у детей

2 ребенка набрали по 5 баллов (средний уровень), что говорит о проявлении сочувствия, сопереживания в зависимости от сложившейся ситуации, т. е. эти дети могут регулировать свои эмоции в силу внешних обстоятельств. Такие дети способны быть как чувствительными, отзывчивыми, добро-сердечными по отношению к состоянию других людей, так и хладнокровными, сдержанными, невозмутимыми.

Дети с ЗПР продемонстрировали следующее: 3 человека получили по 7 баллов (высокий уровень), что характеризует этих детей как эмоционально отзывчивых. Они всегда стараются помочь родным, друзьям в разрешении каких-либо трудностей; принимают близко к сердцу проблемы своих товарищей; расстраиваются, если видят плачущего человека, пытаются его успокоить; сосредоточивают свое внимание на неприятностях близких людей; если чувствуют, что

у кого-то из близких плохо на душе, то стремятся сделать что-нибудь приятное для разрядки обстановки и поднятия настроения опечалившегося человека.

4 человека с ЗПР по результатам тестирования получили по 4–5 баллов (средний уровень). Подобный результат свидетельствует о парциальном, ситуативном проявлении эмоционального сопереживания, сочувствия. Чаще всего такие дети в проявлении эмоционального отклика ищут для себя выгоду, и, следовательно, характер их действий во многом определяется сложившимися в тот или иной период обстоятельствами. Ведущими мотивами поведения у данных детей становятся их собственные желания, прихоти, капризы.

0–2 балла за задание получили 8 человек с ЗПР. Данные показатели говорят о низком уровне эмоциональной эмпатии или о несформированности эмоциональной отзывчивости. Дети такой категории, как правило, редко обращают внимание на проблемы родственников, товарищей; в большинстве случаев остаются спокойными, даже если все вокруг волнуется; меняют тему разговора, если чувствуют, что с ними хотят обсудить различного рода проблемы, чаще всего воздерживаются от расспросов, даже если видят, что у кого-то из близких подавленное настроение или плохое самочувствие и т. д. Эмоциональная незрелость детей ведет к эмоциональной поверхностности контактов, слабому сопереживанию и сочувствию; контакты таких детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы; поведение непоследовательно, часто нелогично, конфликтно, непредсказуемо. Такое поведение, как правило, является причиной возникновения различных форм девиаций, а это, в свою очередь, деструктивно влияет на формирование нравственной стороны личности.

Среди умственно отсталых, 6 человек продемонстрировали низкий уровень развития эмоциональной эмпатии (т. е. набрали от 0 до 2 баллов). Полученные данные свидетельствуют о следующем: у детей не выражена тенденция к проявлению эмоциональной отзывчивости на переживания окружающих (близких) людей. Учащиеся не стремятся реагировать и понимать состояние других людей, не проявляют никакого интереса к проблемам и неудачам родственников, товарищей, одноклассников и др. Как показывают результа-

ты тестирования, дети не оказывают эмоциональной поддержки людям, которые в этом нуждаются; обычно таким детям трудно понять, почему окружающие расстраиваются из-за жизненных неурядиц, неблагоприятных обстоятельств действительности; у них прослеживается недостаток эмоционально положительных отношений и контактов с окружающими. Как правило, чувства, эмоциональные реакции детей неадекватны, поверхностны, часто непропорциональны воздействиям внешнего мира. У таких учащихся можно наблюдать чрезмерную легкость и несерьезность переживаний важных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому. Детям свойственны такие качества личности, как легкомыслие, безынициативность, безволие и внушаемость.

5 умственно отсталых учащихся в ходе тестирования набрали от 3 до 5 баллов, что указывает на средний уровень развития эмоциональной эмпатии. Такие результаты свидетельствуют о наличии неустойчивого и ситуативного проявления эмоционального сочувствия, сопереживания. У детей этой категории отзывчивое отношение к переживаниям, несчастью других проявляется в зависимости от внутренней мотивации, в основе которой чаще всего просматриваются прагматические цели или мотивы эгоистической направленности, а также от сложившихся внешних обстоятельств. В связи с этим умственно отсталые дети способны быть одновременно добродушными, ласковыми, отзывчивыми и доброжелательными по отношению к окружающим людям, так и малоэмоциональными, невозмутимыми и индифферентными, а в некоторых случаях даже агрессивными, раздражительными и упрямыми.

Обозначенные отрицательные черты, как правило, свойственны умственно отсталым детям, оказавшимся в неадекватной для их понимания серьезной жизненной ситуации, связанной с эмоциональными реакциями и переживаниями окружающих людей. Но, несмотря на это, если умственно отсталые учащиеся попадают в хорошо знакомую или известную им ситуацию, они способны к сопереживанию, эмоциональному отклику на переживания другого человека, могут прийти на помощь в тех случаях, когда она требуется.

6–9 баллов получили 4 умственно отсталых младших школьника. Эти дети имеют высокий уровень развития эмоциональной эмпатии, т. е. им свойственна выраженная эмоциональная отзывчивость на переживания (душевные состояния), самочувствие других людей. Как правило, такие дети адекватно оценивают внутреннее состояние другого человека, пытаются эмоционально поддерживать окружающих в сложных жизненных ситуациях и обстоятельствах.

***Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П. А. Ковалев)***

**Шкалы обидчивости и мстительности**

**Цель:** определить уровень развития склонности у детей к враждебности, проявляемой через обидчивость и мстительность.

**Стимульный материал:**

опросник, состоящий из 20 утверждений.

**Порядок проведения.** Инструкция: «Вам предлагается ряд утверждений. При согласии, рядом с соответствующим номером утверждения поставьте знак „+“, при несогласии – знак „–“».

1. Мне чаще всего не воздают должное за мои дела.
2. Если по отношению ко мне поступают несправедливо, то про себя я желаю обидчику всяких несчастий.
3. Ситуации почти всегда складываются благоприятнее для других, чем для меня.
4. Я считаю, что лозунг «Зуб за зуб, хвост за хвост» справедлив.
5. Я часто обижаюсь на замечания других, даже если и понимаю, что они справедливы.
6. Я часто воображаю те наказания, которые могли бы обрушиться на моих обидчиков.
7. Меня обижает отсутствие внимания со стороны окружающих.
8. Ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.
9. Я всегда обижаюсь, если среди награжденных за дело, в котором я участвовал, нет меня.

10. Я не успокаиваюсь до тех пор, пока не отомщу обидчику.

11. У меня такое ощущение, что часто со мной поступают несправедливо.

12. Я считаю, что добро лучше мести.

13. Я не обижаюсь на шутки друзей, даже если они очень злые.

14. Мне нравятся люди, которые не помнят зла.

15. Меня не трогает, если при похвале за общую работу не упоминается мое имя.

16. Я верю, что за зло можно отплатить добром, и поступаю согласно этому.

17. У меня вызывают сожаление чрезмерно обидчивые люди.

18. У меня отрицательное отношение к мстительным людям.

19. Я не вижу ничего обидного в том, что мне говорят о моих недостатках.

20. Справедливо ли мнение, что если тебя ударили по одной щеке, то надо подставить и другую?

### **Обработка результатов:**

*Шкала обидчивости:* по 1 баллу начисляется за каждый положительный ответ по пунктам 1, 3, 5, 7, 9, 11 и за каждый отрицательный ответ по пунктам 13, 15, 17, 19.

*Шкала мстительности:* по 1 баллу начисляется за каждый положительный ответ по пунктам 2, 4, 6, 8, 10 и за каждый отрицательный ответ по пунктам 12, 14, 16, 18, 20. Затем подсчитывается сумма баллов по каждой шкале.

**Интерпретация:** диапазон – от 0 до 10 баллов. Чем больше сумма баллов, тем больше испытуемый склонен к обидчивости и мстительности, а по общей их сумме – к враждебности (в диапазоне от 0 до 20 баллов).

### **Сравнительный анализ.**

Результаты исследования схематично представим на диаграмме 12, где цифры в столбцах указывают на число детей, набравших то или иное количество баллов, что соответствует определенному уровню.

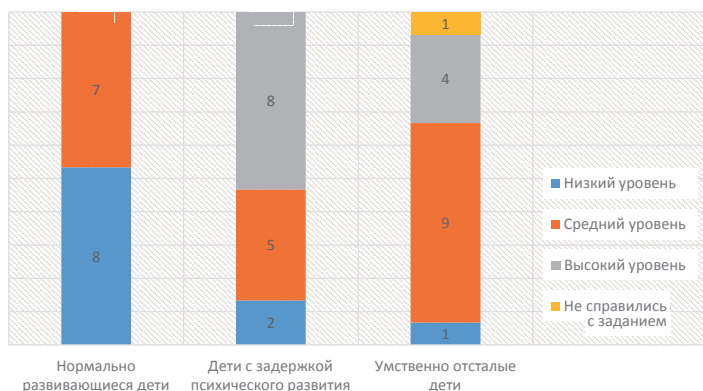


Диаграмма 12. Уровни развития у детей склонности к враждебности

В результате обработки полученных данных можно сделать следующий вывод: большинство нормально развивающихся младших школьников (8 человек) набрали от 5 до 7 баллов, что свидетельствует о низких показателях по шкалам мстительности и обидчивости. Это указывает на низкий уровень проявления враждебности, т. е. дети не пытаются мстить своим обидчикам, забывают причиненное им зло, верят, что за зло можно отплатить добром, стараются поступать согласно этому; считают, что положительные поступки лучше ненависти, враждебности; мотивируют себя на доброжелательное отношение к недругам, достойно выслушивают порицания, недовольства со стороны окружающих людей и стремятся бороться со своими недостатками.

7 нормально развивающихся учащихся имеют средний уровень враждебности, так как получили за данное задание 10–12 баллов. Этот уровень указывает на наличие у детей склонности к противоречивым формам взаимоотношений с окружающими, т. е. дети способны как прощать своих обидчиков, так и воображать различные методы расправы в их отношении. Подобное поведение детей объясняется, скорее всего, быстро сменяющимися мыслями, эмоциями, представ-

лениями, своеобразным восприятием окружающей действительности, а также высокой степенью переживаний по поводу причиненной им обиды.

У большинства учащихся с ЗПР (8 человек) превалируют высокие баллы (16–18) по шкале «враждебность». Это говорит о высоком уровне развития склонности к мстительности и обидчивости. Дети подобной категории, как правило, очень враждебно воспринимают окружающий мир. По их мнению, они часто не получают должного поощрения за свои дела; считают, что ситуация почти всегда складывается благоприятнее для других, чем для них; если по отношению к ним поступают несправедливо, они желают обидчику различных несчастий; часто обижаются на замечания других; считают, что ни одно оскорбление не должно оставаться безнаказанным.

Такие дети, как правило, стремятся удовлетворить свои потребности любыми путями, не считаясь с требованиями окружающих, не останавливаясь перед нарушением норм морали и права. В среде этих детей высоко ценятся поступки, которые свидетельствуют якобы о «смелости», «ловкости», «независимости», «верности другу», а в действительности речь идет о хулиганстве. Дети данной категории часто некритично относятся к своему поведению, к недостаткам, оценивают других людей в зависимости от их отношения к ним. Они стремятся оправдывать любые свои действия, обвиняют в своих проступках кого угодно, только не себя. У них не развито чувство долга, они нечестны и безответственны, не имеют нравственного идеала.

5 испытуемых из 15 младших школьников с ЗПР получили от 10 до 14 баллов, что свидетельствует о среднем уровне развития склонности к враждебности. Данные показатели означают следующее: дети могут быть настроены в отношении своих обидчиков как на мщение, так и на прощение, т. е. дети способны устанавливать, с одной стороны, положительные отношения с недоброжелателями, а с другой – готовы пойти на причинение им физической и психологической боли. Чаще всего такое поведение зависит от значимости происходящих с ребенком инцидентов во взаимоотношениях с окружающими людьми и от степени причиненного ему морального дискомфорта.



2 ребенка с ЗПР набрали от 5 до 7 баллов. Этот результат говорит о наличии у детей низкого уровня развития мстительности и обидчивости, а также низкого уровня проявления склонности к враждебности по отношению к окружающим. Дети стараются адекватно реагировать как на возникновение, так и на разрешение конфликтных ситуаций с другими.

Большинство умственно отсталых младших школьников (9 человек) набрали от 8 до 15 баллов, что указывает на средний уровень выраженности склонности к враждебности и на средний уровень развития обидчивости и мстительности. У таких детей наблюдается двойственность в совершении действий и поступков, направленных на окружающих людей (дети могут как прощать, так и обвинять людей, которые причинили им боль, дискомфорт и неудобства). Как правило, подобное поведение обусловлено глубиной переживания ребенком случившегося и от последствий, повлекших за собой неприятные ощущения, обиду и разочарование.

4 умственно отсталых учащихся имеют высокий уровень развития склонности к обидчивости и мстительности (от 16 до 20 баллов), что говорит о высоком уровне враждебности. Такие дети чаще всего очень агрессивно и настороженно относятся к другим людям. Как правило, для них характерны: озлобленность, неудовлетворенность, враждебность, страх, недоверие, чувство одиночества, равнодушие, повышенный уровень тревожности.

Эти личностные характеристики, соединяясь с неблагоприятными внутренними предпосылками развития (повышенная возбудимость, низкое умственное развитие, недостаток воли и т. д.), способствуют проникновению в мир ребенка деструктивных внешних влияний, что, в свою очередь, провоцирует формирование у него негативного отношения к окружающей действительности. В большинстве случаев такие учащиеся считают себя лучше других; уверены в том, что месть превыше всего; часто обижаются на замечания других людей; нередко придумывают наказания, которые можно было бы применить по отношению к своим обидчикам; придерживаются мнения, что окружающие люди относятся к ним несправедливо.

Из 15-ти умственно отсталых младших школьников, только 1 ребенок продемонстрировал низкий уровень проявления склонности к враждебности, обидчивости и мстительности.

Полученный результат (7 баллов) свидетельствует о том, что ребенок неподвластен чувству мщения; считает, что добро лучше мести; настраивает себя на позитивные действия и поступки, а также старается вести себя сдержанно и достойно в ситуациях конфликтного взаимодействия.

А еще 1 учащийся этой категории с заданием не справился, так как не смог разобраться в утверждениях, которые предлагались в опроснике.

### **Шкала вспыльчивости**

**Цель:** определить у детей уровень эмоциональной возбудимости (вспыльчивости).

**Стимульный материал:** опросник, состоящий из 10 утверждений.

**Порядок проведения.** Инструкция: «Прочтите предложенные вам утверждения и дайте ответ, согласны ли вы с ними (поставьте знак „+“) или нет (поставьте знак „–“».

1. Я легко раздражаюсь, но быстро успокаиваюсь.
2. Если кто-нибудь выводит меня из себя, я не обращаю на это внимания.
3. Я могу скрывать свою раздражительность.
4. Я всегда спокойно реагирую на критику, даже если она кажется мне несправедливой.
5. Мне очень не нравится, когда надо мной смеются.
6. У меня никогда не бывает вспышек гнева.
7. Меня возмущает, когда люди толкают меня на улице или в транспорте.
8. В конфликтной ситуации я веду себя спокойно.
9. Я не умею сдерживаться, когда меня незаслуженно упрекают.
10. Обычно меня трудно вывести из себя.

**Обработка результатов.** За ответы «да» по пунктам 1, 3, 5, 7, 9 и за ответы «нет» по пунктам 2, 4, 6, 8, 10 начисляется по одному баллу. Подсчитывается сумма набранных баллов.

**Интерпретация:** если опрашиваемый набирает 8–10 баллов, то у него высокий уровень эмоциональной возбудимости, если он набирает 4 балла и меньше, то у него – низкий уровень эмоциональной возбудимости. Баллы от 5 до 7 характеризуют средний уровень эмоциональной возбудимости.

**Сравнительный анализ.** Результаты исследования схематично представлены на диаграмме 13, где цифры в столбцах указывают на число детей, набравших то или иное количество баллов, что говорит о уровне эмоциональной возбудимости.

Итак, большинство нормально развивающихся младших школьников (8 человек) получили от 5 до 7 баллов, что указывает на преобладание у них среднего уровня проявления вспыльчивости, т. е. дети проявляют признаки раздражительности в зависимости от сложившейся ситуации. Как правило, такие дети легко раздражаются, но быстро успокаиваются; не всегда адекватно реагируют на замечания других людей; способны сдерживать свои эмоции в конфликтных ситуациях и, наоборот, неистово демонстрировать их под воздействием внешних обстоятельств.

6 детей по шкале «вспыльчивость» получили 4 и меньше баллов – это показатель низкого уровня эмоциональной возбудимости. По полученным результатам, дети имеют здоровую, адекватную оценку окружающей действительности. Они спокойно реагируют на критику; в момент конфронтации стараются сдерживаться, вести себя уверенно. У детей с низким уровнем вспыльчивости, как правило, очень хорошо развиты приспособительные (адаптационные) психологические механизмы, которые помогают им пережить те или иные жизненные трудности, проблемы. Дети характеризуются выносливостью, выдержкой, развитым чувством долга, добродушием, т. е. теми качествами, которые необходимы для полноценного формирования нравственной стороны личности.

1 учащийся набрал 8 баллов, что свидетельствует о высоком уровне эмоциональной возбудимости. Из этого следует, что ребенок подвержен различным формам конфликтного взаимодействия с другими людьми. Как правило, эти дети

очень раздражительны, неуравновешенны, беспокойны, часто испытывают чувство недовольства, досады. У таких детей наблюдается нервное истощение, психологический дискомфорт, фрустрационные состояния и др. Дети с высоким уровнем эмоциональной возбудимости не умеют регулировать свои отрицательные эмоции и, следовательно, эксплицируют их на других.

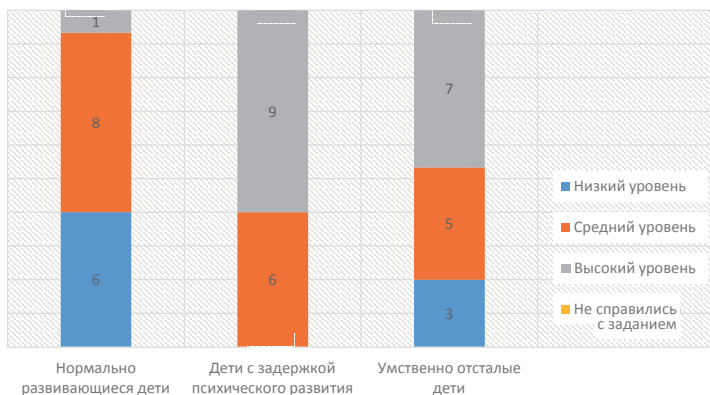


Диаграмма 13. Уровни проявления у детей вспыльчивости

Среди младших школьников с ЗПР (9 человек) в основном доминирует высокий уровень эмоциональной возбудимости (8–10 баллов). Высокий уровень развития вспыльчивости указывает на следующее: дети легко возбудимы, не умеют скрывать свою раздражительность; негативно воспринимают критику в свой адрес; неадекватно ведут себя в конфликтных ситуациях; проявляют агрессию по отношению к окружающим людям. У детей с ЗПР повышенная возбудимость ведет к тому, что импульсивное поведение превращается в череду аффективных состояний, неадекватных способов выхода из конфликтов. Подобное поведение, как правило, влечет за собой последствия девиантного характера, а следовательно, вызывает негативную реакцию со стороны окружающих и тормозит нравственное развитие личности.

6 детей с ЗПР по результатам опроса (от 5 до 7 баллов) имеют средний уровень эмоциональной возбудимости, т. е. младшие школьники с ЗПР, как и нормально развивающиеся учащиеся, проявляют негативные реакции (раздражительность, вспыльчивость, агрессивность, несдержанность) в зависимости от сложившихся причин, обстоятельств и критических ситуаций.

У умственно отсталых детей в большинстве случаев преобладает высокий уровень вспыльчивости (у 7 человек). Как правило, детей характеризуют такие особенности: легкая возбудимость, раздражительность, неумение контролировать свое поведение, негативизм, некритичность, неадекватность действий и поступков; бездумное упрямство и длительное сопротивление разумным доводам и т. д. Учащиеся этой категории подвластны аффективным импульсам, непосредственным воздействиям окружающей среды, не склонны к самостоятельной переработке этих воздействий с позиции собственных убеждений и духовно-нравственных потребностей. Нередко они действуют в соответствии с внезапно возникающими желаниями, не имея силы воли, чтобы им противостоять.

5 умственно отсталых учащихся имеют средний уровень развития эмоциональной возбудимости. Данной категории детей свойственна эмоциональная лабильность.

Такие дети, как правило, подвержены контрастным эмоциональным состояниям. Например, ребенок может беспричинно смеяться, веселиться, радоваться пустякам, а через некоторое время проявлять отрицательные эмоции, которые возникают неожиданно, аффектно и имеют стойкий характер.

У них одновременно можно наблюдать как чрезмерную легкость и поверхностность эмоциональных реакций на серьезные жизненные события, быстрые переходы от одного настроения к другому, так и чрезмерную интенсивность и инертность переживаний по малосущественным поводам.

Низкий уровень эмоциональной возбудимости характерен для 3 умственно отсталых детей младшего школьного возраста. У них сформировано адекватное отношение к окружающей действительности. В большинстве случаев дети

стараясь контролировать свою раздражительность, спокойно реагируют на критику, даже если она кажется необоснованной и несправедливой, проявляют терпение и выдержку в ситуации конфликта; стремятся быть доброжелательными, отзывчивыми по отношению к другим людям, что, в свою очередь, способствует развитию у них нравственных чувств и формированию поведения, соответствующего моральным нормам.

По результатам исследований II этапа можно сделать следующий вывод: младшие школьники с ЗПР резко отличаются от нормально развивающихся сверстников, четко представляющих себе, что такое эмоциональная эмпатия и как она проявляется по отношению к другому человеку.

Дети с ЗПР поверхностно понимают эту нравственную категорию и, следовательно, в большинстве случаев имеют низкие показатели проявления сочувствия, сопереживания.

В связи с тем, что у детей с ЗПР слабо развиты нравственные представления, например, о таких категориях, как добродушие, отзывчивость, понимание другого человека (эмпатия, милосердие и пр.), то, как правило, у них наблюдаются высокие показатели по развитию вспыльчивости, мстительности и обидчивости.

Умственно отсталые дети младшего школьного возраста в ходе тестирования продемонстрировали как низкий уровень развития эмоциональной эмпатии, так и средний, и высокий уровни выраженности сочувствия, сопереживания.

Дети способны быть как чувствительными, отзывчивыми, добросердечными по отношению к состоянию окружающих людей, так и малоэмоциональными, спокойными, безынициативными и невозмутимыми, а в отдельных случаях даже агрессивными, раздражительными и упрямыми.

Низкие уровни развития эмоциональной эмпатии и одновременно высокие показатели выраженности вспыльчивости и враждебности у умственно отсталых учащихся негативно сказываются на формировании у них нравственного поведения.

Таким образом, формирование нравственных чувств и поведения у детей младшего школьного возраста с нарушениями развития (у детей с задержкой психического раз-

вития и умственно отсталых) происходит с относительным опозданием от возрастной нормы. Недостаточная дифференцированность переживаний, эгоцентрическая направленность личности, слабость интеллектуальной и эмоционально-волевой регуляции нарушают процесс нравственного становления таких детей.

Более того, нарушения нравственного развития детей с задержкой психического развития и умственно отсталых детерминированы различными факторами. У детей с ЗПР определенная специфика нравственной стороны личности обусловлена, преимущественно, задержкой эмоционально-волевого развития, а у умственно отсталых детей – нарушениями интеллектуального развития.

## § 2. Специфика нравственных чувств и поведения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умственно отсталых

«Чувства являются своеобразной формой отражения человеком окружающего мира и проявляются в различных переживаниях. В чувствах и эмоциях человек проявляет личностное отношение к предметам, явлениям, к процессу и содержанию познания. Чувства и эмоции зависят от особенностей отражаемых предметов. Между человеком и окружающим миром складываются определенные объективные отношения. Отражаясь в мозге, эти отношения становятся предметом чувств и эмоций. Чувства носят социальный характер. В них проявляется удовлетворенность или неудовлетворенность выполняемой деятельностью, поступками, высказываниями, поведением. Особенности эмоций и чувств зависят от потребностей, интересов, воли, характера человека, мотивов его деятельности»<sup>1</sup>.

Следовательно, чувства и эмоции многообразны. По степени сложности они делятся на интеллектуальные, нравственные и эстетические.

Нравственные чувства – это переживания, в которых отражается отношение человека к требованиям общественной морали. Они связаны с мировоззрением человека, его мыслями, идеями, принципами и традициями<sup>2</sup>.

«Эмоции и чувства взаимосвязаны. Эмоции возникают при удовлетворении или неудовлетворении органических потребностей и при непосредственных реакциях человека на предметы окружающей действительности.

Чувства раскрываются как социальные отношения человека к собственной деятельности, к удовлетворению высших потребностей. Между чувствами и интеллектом человека складываются сложные взаимосвязи. Так, возникшее

---

<sup>1</sup> Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». С. 103.

<sup>2</sup> Крысько В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.



переживание может быть усилено или подавлено разумом, переведено в иную сферу, может стать источником деятельности и ее тормозом»<sup>1</sup>.

Незрелость личности, своеобразие потребностей, интересов, воли, интеллектуальной деятельности умственно отсталого ребенка обуславливают особенности его чувств и эмоций. Эти особенности проявляются в следующем.

«Во-первых, чувства умственно отсталого ребенка недостаточно дифференцированы. В этом отношении он несколько напоминает малыша. Известно, что у очень маленьких детей диапазон переживаний невелик: они либо чем-то очень довольны и радуются, либо, напротив, огорчаются и плачут. У нормального же ребенка более старшего возраста можно наблюдать множество различных оттенков переживаний. Так, например, получение хорошей отметки может вызвать у него смущение, радость, чувство удовлетворенного самолюбия и т. д. Переживания умственно отсталого школьника более примитивны, полюсны, он испытывает только или удовольствие или неудовольствие, а дифференцированных тонких оттенков переживаний почти нет.

Во-вторых, чувства умственно отсталых детей часто бывают неадекватны, непропорциональны воздействиям внешнего мира, по своей динамике. У одних детей можно наблюдать чрезмерную легкость и поверхностность переживаний серьезных жизненных событий, быстрые переходы от одного настроения к другому, у других детей (такие встречаются гораздо чаще) наблюдается чрезмерная сила и инертность переживаний, возникающих по малосущественным поводам.

<...>

Слабость интеллектуальной регуляции чувств обнаруживается в том, что дети ничем не корригируют своих чувств сообразно ситуации»<sup>2</sup>.

В большинстве случаев умственно отсталые дети ригидны в поиске компенсирующей деятельности, реализующей их личностные потребности и интересы.

---

<sup>1</sup> Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». С. 103.

<sup>2</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».

Слабость интеллектуальной регуляции чувств приводит к тому, что у умственно отсталых учащихся с опозданием формируются духовно-нравственные чувства: совесть, чувство долга, патриотизм, ответственность. Нравственные чувства детей характеризуются низкой степенью осознанности, неадекватностью и существуют, как правило, на уровне знания.

Мотивационная незрелость, необъективная самооценка, эмоциональная неустойчивость, отягощенные неврологической симптоматикой, зачастую влекут за собой возникновение эмоциональных нарушений, которые, в свою очередь, перерождаются в отклонения поведения.

Интересы умственно отсталых детей недостаточно дифференцированы, малоинтенсивны, неустойчивы. Формирование социально зрелых потребностей требует большего времени и особого внимания педагогов. Личностные убеждения и установки младших школьников данной категории неточны, поверхностны, учащиеся не всегда могут отстоять их в споре и не ориентируются на них в повседневной жизни.

По мнению С. Я. Рубинштейн, «лишь своевременная настойчивая работа учителя и родных, направленная на развитие интеллекта и формирование высших духовных потребностей, способствует формированию высших чувств и обеспечивает этим чувствам ведущую роль»<sup>1</sup>.

Наряду с общим недоразвитием эмоциональной сферы у умственно отсталых детей можно иногда отметить некоторые болезненные особенности чувств. Таковы, например, явления раздражительной слабости, заключающиеся в том, что дети в состоянии утомления или при общем ослаблении организма реагируют на все вспышками раздражения, агрессии, гнева.

Проявление эмоций и формирование чувств у умственно отсталого ребенка зависит от возраста, глубины и качественного своеобразия структуры дефекта, от социальной среды, в которой он находится, и в значительной мере определяется организацией всей жизни ребенка, наличием специального, систематического психолого-педагогического воздействия, осуществляемого родителями в семье или педагогом (психологом) в специальном учреждении (школе).

---

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология».

«Учебная деятельность предъявляет к ребенку определенные требования, а ее осуществление связано с переживанием им различных эмоций. Установлено, что на первом году обучения умственно отсталые учащиеся чаще всего испытывают потребности в чувстве покоя, безопасности, эмоционально насыщенных положительных отношениях с окружающими. Дети стремятся быть вовлеченными в разные школьные события. Наряду с этим у них нередко наблюдается дефицит эмоциональных контактов, эмоционально-положительных отношений. Постоянное подавление извне своеобразных эмоциональных проявлений нередко приводит к чувству неполноценности, к потребности персонального внимания со стороны как взрослых, так и товарищей по классу.

К третьему году обучения у детей наблюдается активность, способствующая эмоциональной разрядке. В большем числе случаев, по сравнению с первым годом обучения, возможны агрессивные проявления. Школьники часто отрицательно реагируют на ограничения и запреты со стороны педагога. У них отмечается стремление к положительным эмоционально окрашенным отношениям со взрослыми.

В целом на первых годах пребывания в условиях школьного обучения (1–3 классы) у учащихся прослеживается тенденция к эмоциональной дезадаптированности, что является следствием недостаточной личностной и эмоциональной готовности этой категории аномальных детей к началу обучения»<sup>1</sup>.

Характеризуя развитие эмоций и чувств у младших школьников с задержкой психического развития, следует, в первую очередь, акцентировать внимание на эмоциональной лабильности, слабости волевых усилий, несамостоятельности и внушаемости, личностной незрелости таких детей.

«Эмоциональная лабильность проявляется в неустойчивости настроений и эмоций, быстрой их смене, легком возникновении эмоционального возбуждения или плача, иногда – в немотивированных проявлениях аффекта. Нередко у детей возникает состояние беспокойства.

---

<sup>1</sup> Поливара З. В. Введение в специальную психологию: Учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2013.

Неадекватная веселость и жизнерадостность выступают, скорее, как проявление возбудимости, неумения оценить ситуацию и настроение окружающих.

Среди детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза И. Ф. Марковская... выделяет группы с проявлениями психической неустойчивости и психической тормозимости.

Дети первой группы шумные и подвижные: на переменах и прогулках забираются на деревья, катаются на перилах, громко кричат, пытаются участвовать в играх других детей, но, не умея следовать правилам, ссорятся, мешают другим. Со взрослыми бывают ласковыми и даже назойливыми, но легко вступают в конфликт, проявляя при этом грубость и крикливость. Чувства раскаяния и обиды у них неглубоки и кратковременны»<sup>1</sup>.

Несмотря на общительность, эти дети не имеют постоянных друзей. Нередко, стараясь произвести приятное впечатление, охотно берутся за выполнение поручений, но быстро теряют к ним интерес<sup>2</sup>.

«При психической тормозимости наряду с личностной незрелостью особенно проявляется несамостоятельность, нерешительность, робость, медлительность. Симбиотическая привязанность к родителям приводит к трудностям привыкания к школе. Такие дети часто плачут, скучают по дому, избегают подвижных игр, теряются у доски и часто не отвечают, даже зная правильный ответ. Низкие оценки и замечания могут вызвать у них слезы.

Для всех младших школьников с задержкой психического развития характерны частые проявления беспокойства, тревоги, напряженности, скованности, неуверенности в себе<sup>3</sup>.

Эмоционально-волевая незрелость при задержке психического развития чаще представлена органическим инфантилизмом. Симптомами органического инфантилизма являются отсутствие ярких эмоций, низкий уровень притя-

---

<sup>1</sup> Поливара З. В. Введение в специальную психологию: Учеб. пособие.

<sup>2</sup> См.: Психология детей с ЗПР. Изучение, социализация, психокоррекция / Сост. О. В. Заширинская.

<sup>3</sup> Специальная психология: Учеб. пособие для студ. дефект. факульт. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. И. Лубовского.

заний, повышенная внушаемость, бедность воображения и творчества, двигательная расторможенность. Дети с задержкой психического развития эмоционально неустойчивы, им свойственны перепады настроения, высокая утомляемость. Частые переходы от активности к полной или частичной пассивности являются причиной смены настроения и проявлением нервно-психических отклонений.

Как правило, детям с задержкой психического развития присущи неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки, отсутствие чувства долга и ответственности. Эмоции таких детей поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию<sup>1</sup>.

Отмечая особенности эмоционального развития детей с ЗПР, современные исследователи (М. С. Певзнер, Т. А. Власова, Л. П. Стрелкова, Т. П. Артемьева, Ю. М. Миланич, Е. В. Михайлова, Д. В. Березина, В. Б. Никишина и др.)<sup>2</sup> выделяют у них следующие особенности личности: недостаточную дифференцированность эмоций, отсутствие эмоциональной регуляции поведения и деятельности, проявление аффективных реакций в процессе общения и взаимодействия.

Поверхностность привязанностей, легкая пресыщаемость, эмоциональная возбудимость и лабильность, частая смена настроений приводят к трудностям и проблемным ситуациям в общении со сверстниками и взрослыми. Негативизм, страх, раздражительность, агрессивность препятствуют благоприятному развитию личности ребенка с задержкой психического развития.

---

<sup>1</sup> Интеллектуально-эмоциональная готовность детей с ЗПР к школьному обучению: Учеб. пособие / Авт.-сост. Г. В. Фадына. Балашов: Николаев, 2003.

<sup>2</sup> См., например: Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии; Стрелкова Л. П. Эмоциональный словарь от Ах до Ай-Яй-Яй: Учеб. книга: обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. М.: Интерпракс, 1994. 240 с.; Миланич Ю. М. Основные направления психокоррекционной работы с семьями детей с нарушениями развития: Учеб. пособие. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. 148 с.; Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. М.: ВЛАДОС, 2004. 126 с

Повышенная впечатлительность и робость детей с задержкой психического развития, а также их склонность акцентировать внимание на деструктивных переживаниях, способствуют формированию малодушия, безволия и безынициативности.

Эмоциональная незрелость детей с задержкой психического развития ведет к конфликтным личностным контактам, слабому сопереживанию и сочувствию; следовательно, чувства таких детей мимолетны, ситуативны и неустойчивы<sup>1</sup>.

Младшие школьники с задержкой психического развития испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений в классе, демонстрируют искаженное понимание отношения со стороны окружающих, отсутствие способности к осознанию эмоционального состояния другого человека, и, в результате, низкую способность к эмпатии.

Кроме того, в условиях эмоциональной и социально-психологической депривации у ребенка с задержкой психического развития проявляются перманентные негативные эмоциональные состояния и формируется индифферентное или отрицательное отношение к другим. Подобные неадекватные эмоциональные реакции и состояния обуславливают деятельность и поведение ребенка рассматриваемой категории и, как следствие, определяют жизненную позицию личности, противоречащую установленным императивам и паттернам социума.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что развитие эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития и умственно отсталых происходит с относительным опозданием. Формирование нравственного сознания и нравственных чувств, которые напрямую связаны с эмоциональным развитием ребенка, так же отстает от возрастной нормы.

Как правило, эмоциональные переживания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умственно отсталых недостаточно дифференцированы, поверхностны, неадекватны и неустойчивы.

Дети данных категорий не корректируют свои чувства относительно конкретной ситуации. Нравственные чувства та-

---

<sup>1</sup> Психология детей с ЗПР. Изучение, социализация, психокоррекция / Сост. О. В. Защирина.

ких детей отличаются поверхностностью, неосознанностью, стереотипностью, недифференцированностью. Нарушения поведения находят отражение в гиперактивности, плаксивости, грубости, жестокости, вспыльчивости, немотивированной агрессивности, импульсивности поступков, сквернословии, лживости. Для таких учащихся свойственно невыполнение учебных заданий, уклонение от участия во внеклассных мероприятиях, несоблюдение школьного распорядка, драчливость, воровство, хулиганство, стремление к асоциальным компаниям. Важно отметить, что все перечисленное является для детей привычным способом реагирования на неблагоприятные факторы внешней среды и представляет собой своеобразную поведенческую стереотипию, которая проявляется в персистентности девиаций поведения.

Поведение младших школьников с нарушениями развития имеет полиморфный характер, что доказывает, в свою очередь, общность механизмов функционирования различных нарушений поведения этих детей.

У детей с ЗПР и умственно отсталых наличие в эмоционально-волевой сфере нарушений приводит к своеобразному психопатологическому формированию характера, новых отрицательных качеств личности и стереотипов поведения. Разбалансировка чувств у детей с нарушениями развития способствует возникновению эмоциональных расстройств, что провоцирует появление отклонений в поведении. Незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, тормозящих нравственное развитие таких детей.

Резюмируя сказанное, можно сформулировать основные психолого-педагогические рекомендации по нравственному воспитанию учащихся с нарушениями развития:

1. Осуществление своевременной качественной диагностики психолого-педагогических особенностей детей с нарушениями развития с учетом типологии и характера дизонтогенеза каждого ребенка.

2. Выявление конкретных источников деструктивных влияний на развитие детей (семейных, социальных, досуговых) и, соответственно, исключение детей из зоны их воздействия.

3. Использование пропедевтической коррекционно-ориентированной комплексной системы медико-психолого-пе-

дагогических мероприятий, предусматривающих специфику учебно-воспитательного процесса в морально-этическом и правовом аспектах.

4. Содружество семьи и школы. Выработка целостного подхода в воспитании детей. Определение содержания и стилей воспитания, способствующих благоприятному социальному развитию детей и их социализации в целом. Организация жизнедеятельности ребенка в семье (приобщение детей к духовному миру взрослых, родителей к духовному миру детей).

5. Взаимодействие школы с внешкольными учреждениями и общественными организациями с целью организации и осуществления конструктивной досуговой деятельности детей.

6. Привлечение школьников к коллективной общественно-полезной деятельности (по Л. С. Выготскому – «социально значимой», обеспечивающей возможность формирования высших форм сотрудничества) с учетом их индивидуально-психологических и возрастных особенностей.

7. Совершенствование позитивных деловых и личностных отношений учащихся в коллективе как фактора, содействующего воспитанию духовно-нравственных качеств личности.

8. Стимулирование учащихся, способствующее повышению их активности, проявлению положительных качеств личности и формированию адекватной жизненной позиции.

9. Осуществление помощи и контроля за выполнением учебных и внеучебных обязанностей и поручений учащихся, направленных на развитие у них нравственного сознания, нравственных чувств и переживаний, паттернов нравственного поведения.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, в ходе научно-исследовательской деятельности было установлено, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и умственно отсталых слабее сформирована учебная мотивация по сравнению с нормально развивающимися детьми, отмечаются нарушения в познавательной деятельности, менее развиты эмоционально-волевые качества, страдают межличностные отношения. Самооценка таких детей подвержена контрастным изменениям, т. е. неадекватна либо в сторону завышения, либо занижения.

Нравственные ориентации слабо сформированы, имеют поверхностный, неосознанный и неадекватный характер и в большей степени (чем у нормально развивающихся) зависят от случайных обстоятельств и настроения, чем от сложившейся нравственной детерминанты, определяющей действия и поступки личности.

Нравственные чувства у детей с нарушениями в развитии (с задержкой психического развития и умственно отсталых) формируются хаотично, стихийно и парциально и не соответствуют нормативному развитию детей младшего школьного возраста.

Исходя из полученных результатов и сделанных на их основе выводов можно рекомендовать следующие подходы нравственного воспитания учащихся с задержкой психического развития и умственно отсталых:

- 1) выявление типичных для детей этих категорий отклонений в развитии личности и индивидуальных для каждого ребенка особенностей, т. е. многоуровневое изучение развития детей, особенностей формирования их личности, анализ нарушений развития;

- 2) опора на сохраненные возможности и наиболее сильные стороны ребенка;

3) дифференцированный подход к той или иной группе детей и индивидуальный подход к каждому ребенку<sup>1</sup>.

В работе с такими детьми необходимо ответственно подбирать приемы психолого-педагогического воздействия на личность, чутко подмечать даже малейшие положительные изменения в его сознании и поведении, поддерживать развитие новых качеств личности, способствовать их совершенствованию.

Условием эффективности нравственного воспитания является личностный подход к каждому ребенку. Педагог-психолог должен уметь понимать душевное состояние школьника, раскрывать внутренние мотивы и внешние обстоятельства его поведения.

Подобное отношение, как правило, пробуждает у детей ответное теплое чувство, желание доставлять радость взрослому, не причинять ему неприятностей своими проступками.

Таким образом, в результате целенаправленной психолого-педагогической работы у детей формируются нравственные чувства, установки, воспитываются социальные мотивы поведения, адекватное отношение к людям, труду, обязанностям и правам.

---

<sup>1</sup> Ларионова С. О. Исследование проблемы нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта. С. 242.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бабкина, Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] // Дефектология. – 2002. – № 4.

Бгажнокова, И. М. Особенности понимания и исследования общекультурных норм поведения умственно отсталых подростков [Текст] // Дефектология. – 1998. – № 5.

Бгажнокова, И. М. Психология умственно отсталого школьника [Текст]. – М. : Просвещение, 1987.

Белкин, А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы [Текст]. – М. : Просвещение, 1977.

Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов. – М. : НЦ ЭНАС, 2003.

Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст]. – М. : Просвещение, 1968.

Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 4.

Бородулина, С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников [Текст]. – Ростов н/Д : Феникс, 2004.

Бреслав, Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве [Текст]. – М. : Педагогика, 1990.

Буфетов, Н. М. Особенности усвоения некоторых моральных понятий умственно отсталыми школьниками [Текст] // Дефектология. – 1980. – № 3.

Быков, С. В. Взаимосвязь самооценки личности с мотивацией достижения спортсменов-перворазрядников [Текст] / С. В. Быков, О. В. Удовиченко // Вестник Самарской гуманитарной академии. – Серия: Психология. – 2014. – Вып. 1 (15).

Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : ВЛА-ДОС, 2001.

Вильшанская, А. Д. Организация и содержание социальной педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1.

Винникова, Е. А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с ЗПР [Текст] / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович // Дефектология. – 1999. – № 1.

Винокуров, Л. Н. Характеристика детей с ЗПР и принципы организации коррекционной помощи им в условиях образовательной школы [Текст] // Учителю о психологическом здоровье школьника. – Кострома : КГПИ, 1992.

Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Педагогика, 1973.

Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст]. – СПб. : Союз, 1997.

Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ ; Астрель ; Хранитель, 2008.

Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст]. – М. : Просвещение, 1995.

Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. – М. : Педагогика, 1983.

Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст]. – СПб. : Союз, 1997.

Голубев, Н. К. Введение в диагностику воспитания [Текст] / Н. К. Голубев, Б. П. Битинас. – М. : Педагогика, 1989.

Горбунов, Н. П. Особенности динамики показателей вегетативного гомеостаза и психоэмоционального напряжения у подростков с задержкой психического развития [Текст] // Дефектология. – 2002. – № 1.

Гордеева, Т. В. Роль близкого взрослого в становлении образа «Я» у ребенка с задержкой психического развития [Текст] / Т. В. Гордеева, Г. А. Мишина // Дефектология. – 2005. – № 1.

Грибанова, Г. В. Психологическая характеристика личности детей с задержкой психического развития [Текст] // Дефектология. – 1986. – № 5.

Грибов, Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей [Текст] // Вопросы психологии. – 1989. – № 2.

Гурин, В. Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников [Текст]. – М. : Педагогика, 1988.

Деревянкина, Н. А. Эмоциональный мир ребенка с ЗПР: новые подходы к диагностике [Текст] // Дошкольное образование: Прил. к газете «Первое сентября». – 2004. – № 14.

Дерманова, И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития [Текст]. – СПб. : Речь, 2003.

Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М. : Педагогика, 1984.

Дети с нарушениями развития [Текст] : хрестоматия : учеб. пособие / сост. В. М. Астапов. – М. : Междунар. пед. академия, 1995.

Диагностика и коррекция ЗПР у детей [Текст] : пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001.

Диагностика эмоционального развития детей [Текст] / сост. Н. В. Петрова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2004.

Дмитриева, Е. Е. Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 6.

Докутович, В. В. Диагностико-коррекционная работа с детьми раннего возраста с задержкой психического развития [Текст] / В. В. Докутович, К. А. Битюшкова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 1. – С. 37–48; № 2.

Екжанова, Е. А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях дошкольного учреждения [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 1.

Екжанова, Е. А. Раздел «Здоровье» в программе коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 5.

Зайцева, М. С. Развитие позитивного профессионального самоотношения психологов в процессе их обучения [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/education21/issue/55849\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/education21/issue/55849_full.shtml).

Залесская, О. В. Младшие школьники с ЗПР: уроки общения [Текст] / О. В. Залесская, О. В. Казанцева. – М. : Школьная Пресса, 2005.

Занков, Л. В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка [Текст]. – М. : Учпедгиз, 1935.

Защиринская, О. В. Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] // В кн. : Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия / сост. О. В. Защиринская. – СПб. : Речь, 2004.

Защиринская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие : хрестоматия. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Речь, 2007.

Здравомыслов, А. Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности [Текст] / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. – М. : Мысль, 1986. – Т. 2.

Злоказова, М. В. Нарушение поведения у школьников с задержкой психического развития и анализ факторов, способствующих их формированию [Текст] // Рос. семейный врач. – 2004. – № 1.

Злоказова, М. В. Реабилитация дошкольников с задержкой психического развития [Текст] // Казанский мед. журн. – 2004. – № 3.

Ильинский, И. М. О воспитании жизнеспособных поколений российской молодежи [Текст] // Государство и дети: реальность России : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М., 1995.

Индивидуальные варианты развития младших школьников [Текст] / под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой. – М. : Педагогика, 1973.

Интеллектуально-эмоциональная готовность детей с ЗПР к школьному обучению [Текст] : учеб. пособие / авт.-сост. Г. В. Фадина. – Балашов : Николаев, 2003.

Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст]. – СПб. : Речь, 2003.

Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей [Текст]. – СПб. : Речь, 2005.

Казакина, М. Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе [Текст]. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1989.

Калашникова, М. Б. Учет возрастной сензитивности при организации коррекционной работы с младшими школьниками с задержкой психического развития [Текст] // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2.

Карпова, Г. А. Педагогическая диагностика воспитанности и ценностных ориентаций школьников [Текст]. – Екатеринбург : УрГПУ, 1997.

Карпова, Г. А. Педагогическая диагностика самосознания учащихся [Текст] : метод. рекомендации. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996.

Карпова, Г. А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие / Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева. – Екатеринбург : УрГПУ, 1995.

Козловская, Н. А. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника [Текст] / Н. А. Козловская, И. С. Морозова // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4.

Коломенский, Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы [Текст]. – Киев : Радянська школа, 1978.

Кондратова, Н. А. Развитие связной речи у детей с задержкой психического развития [Текст] // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 5.

Королева, Ю. А. Особенности социально-психологической компетентности младших школьников с задержкой психического развития (в условиях школы-интерната) [Текст] : дис. ... канд. псих. наук. – СПб., 2008.

Кошкарров, В. И. Исследование взаимосвязи одиночества и самооценки у подростков [Текст] / В. И. Кошкарров, В. Н. Бородина, Л. А. Кадетова // Сибирский пед. журн. – 2013. – № 3.

Крысько, В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

Ларионова, С. О. Исследование проблемы нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта [Текст] // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2010. – Т. 16. – № 3.

Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст]. – М. : Смысл, 1992.

Лещенко, Н. В. Особенности нравственного развития младших школьников [Текст] // Интеграция образования. – 2007. – № 3/4.

Лубовский, В. И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития [Текст] // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3.

Лукашева, Е. А. Право, мораль, личность [Текст]. – М. : Наука, 1991.

Лукьянин, В. П. Апокрифическая эстетика микрокосмоса личности [Текст] // Урал. – 1999. – № 10–11.

Ляпидевский, С. С. Клиника олигофрении [Текст] / С. С. Ляпидевский, Б. И. Шостак. – М. : Просвещение, 1973.

Марковская, И. Ф. Задержка психического развития: (клинико-нейропсихологическая диагностика) [Текст]. – М. : Компенс-центр, 1993.

Мачихина, В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате [Текст]. – М. : Просвещение, 1985.

Медведева, Е. А. Коррекционная технология формирования предпосылок и элементов творческого воображения у старших дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 3.

Меликян, З. А. Состояние зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития [Текст] / З. А. Меликян, Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2002. – № 1.

Миланич, Ю. М. Основные направления психокоррекционной работы с семьями детей с нарушениями развития [Текст] : учеб. пособие. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013.



Монахов, Н. И. Изучение эффективности воспитания. Теория и методика [Текст]. – М. : Педагогика, 1983.

Мудрость воспитания: книга для родителей [Текст] / сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. – М. : Педагогика, 1989.

Нейропсихологическая диагностика задержки психического развития у детей младшего школьного возраста [Текст] / И. И. Мамайчук [и др.] // Дефектология. – 2002. – № 6.

Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] : пособие для психологов и педагогов. – М. : ВЛАДОС, 2004.

Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг [Текст] : моногр. – М. : Тервинф, 2012.

Никольская, О. С. Аффективная сфера человека как система смыслов, организующих сознание и поведение [Текст] : моногр. – М. : МГППУ, 2008.

Никольская, О. С. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] // Дефектология. – 2010. – № 1.

Никольская, О. С. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: Содержание подхода [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская // Дефектология. – 2014. – № 4.

Образование и нравственность [Текст] : материалы науч.-практ. конф. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996.

Обухова, Л. Ф. Детская возрастная психология [Текст]. – М. : МГППУ, 2004.

Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : пособие для учит. и студ. дефектолог. ф-тов пед. ин-тов [Текст] / под ред. В. В. Вориковой. – М. : Школа-Пресс, 1994.

Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / под ред. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М. : Мир и образование, 2013.

О педагогическом изучении учащихся вспомогательных школ [Текст] / под ред. Л. В. Занкова. – М. : Академия пед. наук, 1953.

Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. средних пед. учеб. заведений ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002.

Павлий, Т. Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с ЗПР [Текст] // Дефектология. – 2000. – № 4.

Певзнер, Н. С. Динамика развития детей–олигофренов [Текст] / Н. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1963.

Педагогика [Текст] // Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современ. слово, 2005.

Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002.

Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М. : Академия, 2002.

Пинский, Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников [Текст]. – М., 1962.

Плинер, Я. Г. Воспитание личности в коллективе [Текст] / Я. Г. Плинер, В. А. Бухвалов. – М. : Пед. поиск, 2000.

Подготовка к школе детей с ЗПР [Текст] / под ред. С. Г. Шевченко. – М. : Школьная Пресса, 2003.

Поливара, З. В. Введение в специальную психологию [Текст] : учеб. пособие. – 2-е изд., стер. – М. : Флинта, 2013.

Понятийный аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – Вып. 5.

Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / сост. А. Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1985.

Профессиональная этика юриста [Текст] / сост. М. И. Алексеева. – Владимир : ВЮИ, 2001.

Психические процессы и свойства личности умственно отсталых детей [Текст] : учеб. пособие / под ред. А. Д. Виноградовой. – Л. : Просвещение, 1985.

Психическое развитие младших школьников [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1990.

Психология [Электронный ресурс] / под ред. А. С. Татрова. – М. : Академия Естествознания. – Режим доступа : [www.rae.ru/monographs/90-3154](http://www.rae.ru/monographs/90-3154).

Психология детей с ЗПР. Изучение, социализация, психокоррекция [Текст] / сост. О. В. Заширинская. – СПб. : Речь, 2003.

Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003.

Рокич, М. Психология личности. Тесты, опросники, методики [Текст]. – М. : ВЛАДОС, 1995.

Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 тт. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1993.

Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст]. – М. : Советская педагогика, 1973.

Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст]. – М. : Просвещение, 1979.

Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986.

Сапожникова, Р. Б. Психологические факторы формирования самоотношения личности [Электронный ресурс] : дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 1998. – Режим доступа: [www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-factory-formirovaniya-samootnosheniya-lichnosti#ixzz40tDHWz7](http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskie-factory-formirovaniya-samootnosheniya-lichnosti#ixzz40tDHWz7).

Семенко, И. Е. Психология и педагогики [Текст] : рабочая тетрадь и методические материалы для студентов всех специальностей дневной формы обучения. – Екатеринбург, 2006.

Семенова, В. Е. Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности [Текст]. – Л. : ЛГУ, 1984.

Семья и формирование личности [Текст] / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Мысль, 1987.

Сенин, И. Г. Опросник терминальных ценностей [Текст]. – Ярославль : Психодиагностика, 1991.

Сироткин, Л. Ю. Младший школьник, его развитие и воспитание [Текст] / Л. Ю. Сироткин, А. Н. Хузиахметов. – Казань : Матбугат Йорты, 1999.

Скребов, А. П. К вопросу о воспитании молодежи в условиях реформ [Текст] // Социально-политический журн. – 1996. – № 4.

Соколова, Е. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие. – М. : Сфера, 2009.

Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. дефект. факульт. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Академия, 2003.

Столяренко, Л. Д. Психология [Текст] : учеб. для вузов. – СПб. : Лидер, 2004.

Стрелкова, Л. П. Эмоциональный словарь от Ах до Ай-Яй-Яй [Текст] : учеб. книга: обучение эмоциональной культуре дошкольников и младших школьников. – М. : Интерпракс, 1994.

Сулейманова, Л. А. Ценностные ориентации личности и регуляция взаимоотношений в контактных группах [Текст]. – Баку : ЭЛМ, 1989.

Сухомлинский, В. А. Человек – высшая ценность [Текст] // В кн. : Мир человека. – М. : Молодая гвардия, 1971.

Сухомлинский, В. А. Человек – высшая ценность [Текст] // Мир человека. – М. : Молодая гвардия, 1971.

Сычевич, И. В. Особенности представлений о себе и значимых других у младших школьников с ЗПР в разных условиях обучения [Текст] // Дефектология. – 2008. – № 3.

Тингей-Михаэлис, К. Дети с недостатками развития [Текст]. – М. : Педагогика, 1989.

Трофимова, Н. М. Нравственные ориентиры младшего школьника [Текст] // Педагогика. – 1997. – № 6.

Ульяenkova, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст]. – Н. Новгород : НГПУ, 1994.

Ульяenkova, У. В. Особенности личностной тревожности младших подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных педагогических условиях [Текст] / У. В. Ульяenkova, Н. П. Кондратьева // Дефектология. – 2004. – № 1.

Ульяenkova, У. В. Проблемы изучения и коррекции ЗПР у детей [Текст] // Дети с нарушениями развития : хрестоматия. – М. : Междунар. пед. академия, 1995.

Усанова, О. Н. Специальная психология: система психологического изучения аномальных детей [Текст]. – СПб. : Питер, 2006.

Фельдштейн, Д. И. Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса [Текст] // Мир в психологии и психология в мире. – 1994. – № 10.

Филиппова, К. А. Формирование самооценки у студентов гуманитарного вуза в учебно-профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012.

Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст]. – М. : Гардарики, 1999.

Чернышева, Е. А. Проведение занятий по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – № 4.

Шевченко, С. В. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1.

Шилова, М. И. Учителю о воспитанности школьников [Текст]. – М. : Педагогика, 1992.

Шипицына, Л. М. Нарушения поведения учеников вспомогательной школы [Текст] / Л. М. Шипицына, Е. С. Иванов. – Уэльс : Колег Элидир, 1992.

Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / под ред. А. Д. Кошелевой. – М. : Просвещение, 1995.

Эстетическое воспитание во вспомогательной школе [Текст] / под ред. Т. Н. Головиной. – М. : Просвещение, 1975.

## ТЕЗАУРУС

**Аффекты** – внезапно возникшее в острой ситуации чрезмерное нервно-психологическое перевозбуждение, проявляющееся во временной дезорганизации сознания и в крайней активации импульсивных действий [Крысько, В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы [Текст] : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – С. 100].

Аффекты – переживания большой силы. Они протекают очень бурно, но отличаются кратковременностью, а также имеют своеобразные особенности проявления. Для них свойственна известная безотчетность эмоционального переживания и его слабая осмысленность [Крысько, В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы. С. 98].

**Бесстыдство (бесстыдный)** – лишенный чувства стыда, противоречащий общественной морали, непристойный [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] / под ред. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – М. : Мир и образование, 2013. – С. 51].

**Вежливость** – моральное качество, характеризующее поведение человека, для которого уважение к людям стало повседневной нормой поведения и привычным способом обращения с окружающими. Вежливость – элементарное требование культуры поведения, она включает: внимательность, внешнее проявление доброжелательности ко всем, готовность оказать услугу каждому, кто в этом нуждается, деликатность, такт. Противоположностью вежливости является грубость, хамство, проявление высокомерия и пренебрежительного отношения к людям [Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – С. 38].

**Вражда** – отношения и действия, проникнутые неприязнью, ненавистью [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 95].

**Вранье** – ложь, вздор, выдумка [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 96].

**Врать** – 1. Лгать, говорить неправду. 2. Действовать неправильно, неверно, фальшивить [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 96].

**Грубость** – отрицательное моральное качество, характеризующее пренебрежение культурой поведения; противоположно вежливости. Будучи одним из внешних проявлений неуважительного отношения к людям, грубость выражается в откровенной недоброжелательности к окружающим, в невнимании к чужим интересам и запросам, в беззастенчивом навязывании другим людям своей воли и желаний, в неумении сдерживать свое раздражение (выдержка), в непредумышленном или намеренном оскорблении достоинства окружающих людей, в развязности, сквернословии, в употреблении унижительных кличек и прозвищ, в хулиганских действиях [Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – С. 62].

**Добро** – все положительное, хорошее, полезное [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 147].

**Доброта** – отзывчивость, душевное расположение к людям, стремление делать добро другим [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 148].

**Дружба** – близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 157].

**Дружба** – форма личностных отношений, основанная на общности интересов и взаимной привязанности [Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – С. 83].

**Зло** – 1. Нечто дурное, вредное. 2. Беда, несчастье, неприятность. 3. Досада, злость [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 197].

**Зло** – категория этики, по своему содержанию являющаяся противоположностью добру, и понятие морального сознания, которое служит наиболее обобщенным выражением представлений о безнравственном, противоречащем требованиям морали, заслуживающем осуждения, а также общей абстрактной характеристикой отрицательных, моральных качеств [Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – С. 91].

**Мораль** – 1. Правила нравственности, а также сама нравственность. 2. Логический, поучительный вывод из чего-ни-

будь. 3. Нравоучение, наставление [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 301].

**Настроения** представляют собой ситуативно обусловленные, как правило, доминирующие эмоции и чувства, усиливающие или ослабляющие психическую деятельность на протяжении более или менее длительного времени [Крысько, В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы. С. 99].

**Нравственность** – правила, определяющие поведение; духовные и душевные качества, необходимые человеку в обществе, а также выполнение этих правил, поведение [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 347].

**Нравственное воспитание** – одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе [Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 171].

**Нравственный** – 1. <...>. 2. Соблюдающий требования нравственности. 3. Относящийся к внутренней, духовной жизни человека [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 347].

**Скромность** – моральное качество, характеризующее личность с точки зрения ее отношения к окружающим и самой себе и проявляющееся в том, что человек не признает за собой никаких исключительных достоинств или особых прав, добровольно подчиняет себя требованиям общественной дисциплины, ограничивает свои собственные потребности соответственно с существующими в данном обществе материальными условиями жизни народа, относится ко всем людям с уважением, проявляет необходимую терпимость к мелким недостаткам людей, если эти недостатки затрагивают лишь его собственные интересы, и одновременно критически относится к своим собственным заслугам и недостаткам. Скромность – это форма осознания личностью своих обязанностей перед обществом и окружающими людьми [Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – С. 306].

**Страсти** представляют собой сильные, глубокие, длительные, устойчивые переживания с ярко выраженной направленностью на достижение цели. Они возникают при сильном стремлении к определенным действиям, к дости-



жению какой-либо цели [Крысько, В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы. С. 98].

**Уважение** – почтительное отношение, основанное на признании чьих-нибудь достоинств [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 657].

**Честность** – моральное качество, отражающее одно из важнейших требований нравственности. Включает правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам, субъективную убежденность в правоте проводимого дела, искренность перед другими и перед самим собой в отношении тех мотивов, которыми человек руководствуется, признание и соблюдение прав и других людей на то, что им законно принадлежит.

Противоположностью честности является обман, ложь, воровство, вероломство, лицемерие [Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – С. 383].

**Чувства** – это психический процесс переживания человеком своего отношения ко всему тому, что он познает и делает, что его окружает. Эмоции представляют собой непосредственную форму выражения чувств.

Чувства и эмоции многообразны. По сложности они делятся на интеллектуальные, нравственные и эстетические. Интеллектуальные чувства – это чувства, связанные с познавательной деятельностью человека. Они возникают в процессе учебной и научной работы, а также творческой деятельности в различных видах искусства, науки и техники. Нравственные чувства – это переживания, в которых отражается отношение человека к требованиям общественной морали. Они связаны с мировоззрением человека, его мыслями, идеями, принципами и традициями. Эстетические чувства – это чувства, возникающие у человека в связи с удовлетворением или неудовлетворением его эстетических потребностей. К ним относятся чувства прекрасного и безобразного, возвышенного или низменного и т. д.

По направленности чувства делятся на стенические и астенические. Стенические чувства – это чувства, активизирующие деятельность человека. Астенические чувства – это чувства, вызывающие пассивность.

И стенические, и астенические чувства одинаково значимы. Их правильная оценка зависит от определенного рода обстоятельств.

По силе чувства делятся на настроения, аффекты и страсти. Настроения – это слабо выраженные эмоциональные переживания, отличающиеся значительной длительностью и слабым осознанием причин и факторов, их вызывающих. Само их название указывает на то, что настроения медленно развиваются и переживаются в течение длительного периода. Настроения накладывают свой отпечаток на все мысли, отношения, действия человека в данный момент. Испытывая то или иное настроение, человек, как правило, слабо сознает причины, его вызвавшие [Крысько, В. Г. Психология и педагогика. Вопросы – ответы. Структурные схемы. С. 98].

**Этикет** – установленный порядок поведения, форм общения [Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. – С. 731].



*Учебное издание*

ЛАРИОНОВА Светлана Олеговна

НРАВСТВЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Учебно-методическое пособие

Техническое редактирование и вёрстка *А. Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 21.10.2016. Формат 84×108/32. Бумага офсетная.  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 5,67. Уч.-изд. л. 5,26. Тираж 500 экз. Заказ \_\_\_\_

Отпечатано с готового оригинал-макета в ООО «Издательский дом „Ажур“».  
620028, Екатеринбург, ул. Восточная, д. 54.  
+7 (343) 350 78 28, 350 78 49. [www.ajur.ur.ru](http://www.ajur.ur.ru)